

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA – UNIVERSO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO

ÉTICA COMO EIXO ESTRUTURADOR DO CURRÍCULO:  
RELAÇÕES ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA, ÉTICA E  
MORAL.

DÉBORA PINTO INÁCIO

NITERÓI  
JULHO DE 2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA – UNIVERSO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO

ÉTICA COMO EIXO ESTRUTURADOR DO CURRÍCULO:  
RELAÇÕES ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA, ÉTICA E  
MORAL.

DÉBORA PINTO INÁCIO

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado do Programa de Pós Graduação  
em Psicologia da Universidade Salgado de  
Oliveira – UNIVERSO, como parte dos  
requisitos para obtenção do título de Mestre  
em Psicologia.

Orientadora: Profa.Dra.Márcia S.L. Barreto.

NITERÓI  
JULHO DE 2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universo  
Campus Niterói

I35e Inácio, Débora Pinto  
Ética como eixo estruturador do currículo:  
relações entre prática educativa, ética e  
moral/Débora Pinto Inácio.- Niterói, 2008.  
139p.

Dissertação apresentada para obtenção do  
título de Mestre em Psicologia Social-  
Universidade Salgado de Oliveira, 2008.

Orientador: Dsc. Márcia Simão L. Barreto.

1- Psicologia Educacional. 2. Ética. 3. Moral. 4.  
Psicologia Social. I- Título. II- Título: Relações  
entre prática educativa, ética e moral.

CDD 370.15

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA – UNIVERSO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO

ÉTICA COMO EIXO ESTRUTURADOR DO CURRÍCULO:  
RELAÇÕES ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA, ÉTICA E  
MORAL.

Débora Pinto Inácio

DISSERTAÇÃO defendida e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos(as)  
seguintes professor(a):

---

Profa. Dra. Márcia Simão Linhares Barreto – UNIVERSO

---

Proa. Dra. Mary Rangel – UFF/UERJ

---

Profa. Dra. Alcina Maria T. B. da Silva - UNIVERSO

Dissertação aprovada no dia 03/ 07/ 2008, no Curso de Mestrado em Psicologia da  
UNIVERSO

*À Darci, minha mãe, que mantém a força do adulto sem perder a ingenuidade da criança. Muito obrigada por acreditar no sonho.*

*Ao Paulo, meu marido, que perdeu a ingenuidade da criança e mantém a força do adulto. Muito obrigada por apresentar a realidade.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Márcia Simão Linhares Barreto, pela delicadeza segura com que me conduziu.

À professora Marsyl Bulkool Mettrau, por ter estimulado o retorno ao meu objeto inicial de pesquisa.

Aos professores do Curso de Mestrado em Psicologia Social da Universidade Salgado de Oliveira – Universo, em especial: Dra. Luciene Naiff, Dra. Maria Cristina Ferreira e Dra. Alcina Maria T. B. da Silva.

Ao Marcelo Almeida, Secretário do Mestrado, por sua competência e por estar sempre pronto a ajudar.

Às Equipes de Supervisão Educacional e de Orientação Educacional, por autorizarem a realização desta pesquisa.

Aos profissionais que participaram desta pesquisa, meu eterno agradecimento pelo muito que aprendi.

À Sonia Maria Lourenço de Azevedo, pelas lágrimas e sorrisos derramados na Baía de Guanabara.

Aos meus alunos do Ensino Fundamental, pelo exercício diário da tolerância.

Aos colegas de trabalho, em especial, à Marcele Feliciano e José Alexandre da Silva, pela colaboração na construção deste trabalho.

A Deus, pela oportunidade do aprendizado nesta existência.

À minha família, por tudo.

*Vida é o amor existencial.  
Razão é o amor que pondera.  
Estudo é o amor que analisa.  
Ciência é o amor que investiga.  
Filosofia é o amor que pensa.  
Religião é o amor que busca a Deus.  
Verdade é o amor que eterniza.  
Ideal é o amor que se eleva.  
Fé é o amor que transcende.  
Esperança é o amor que sonha.  
Caridade é o amor que auxilia.  
Fraternidade é o amor que se expande.  
Sacrifício é o amor que se esforça.  
Renúncia é o amor que depura.  
Simpatia é o amor que sorri.  
Trabalho é o amor que constrói.  
Indiferença é o amor que se esconde.  
Desespero é o amor que se desgoverna.  
Paixão é o amor que se desequilibra.  
Ciúme é o amor que se desvaira.  
Orgulho é o amor que enlouquece.  
Finalmente, o ódio, que julgas ser a antítese do amor,  
não é senão o próprio amor que adoeceu gravemente.*

*Francisco Candido Xavier*



## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Quadro 1 – Quadro Síntese das Teoria de Durkheim, Freud , Piaget e Kohlberg.....	35
Quadro 2 – Quadro Síntese das etapas de Desenvolvimento Cognitivo e Moral .....	36
Tabela I – Resultado da Parte I do Questionário de Avaliação de Perfil Sócio - Econômico-Cultural-Profissional do Professor Especialista.....	81
Tabela 2 – Resultado da Parte II do Questionário de Avaliação de Perfil Sócio- Econômico-Cultural-Profissional do Professor Especialista.....	85
Tabela 3 – Resultado da Parte III do Questionário de Avaliação de Perfil Sócio - Econômico-Cultural-Profissional do Professor Especialista.....	89
Tabela 4 – Resultado da Parte IV do Questionário de Avaliação de Perfil Sócio - Econômico-Cultural-Profissional do Professor Especialista.....	90
Tabela 5 – Resultado do Pré-teste e Pós-teste do Questionário de Reflexão Social – SROM.....	93

## **LISTA DE SIGLAS**

- SROM – Sociomoral Reflecion Objective Measure
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases

## RESUMO

Pensar um currículo escolar sobre Ética pede uma reflexão sobre a sociedade contemporânea e a escola atual, sua base organizacional, política e pedagógica. A reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Participaram da pesquisa quarenta e dois professores especialistas da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, rede da periferia do estado onde se preserva a importante presença destes profissionais nas Unidades de Ensino. Aplicou-se o questionário de Reflexão Social (GIBBS & SROM, 1987) antes e após a série de encontros, a fim de confirmar a validação da prática do exercício do julgamento moral no interior das unidades escolares. Para os encontros, utilizaram-se seis dilemas, de conteúdos gerais e escolares, adaptados de dilemas já utilizados por Barreto (1990), Blatt, Colby e Speicher (1974), e discutidos em encontros mensais para o desenvolvimento da Proposta de Trabalho relacionado à *Ética, Julgamento Moral e Prática Educativa*. As discussões ocorreram em um semestre letivo, onde o Grupo reuniu-se para desenvolver ações relacionadas ao tema, seguindo a Proposta de análise de dilemas do *Teacher Training in Values Education*, workshop desenvolvido por Kohlberg (1976). Os resultados do pós-teste ( $t = -4,889$ ;  $p = ,000$ ) apontam a importância do exercício do julgamento moral no desenvolvimento de sujeitos comprometidos com a ética, a cidadania e o coletivo. Desta forma, a pesquisa ressaltou a importância do exercício de análise dos dilemas morais no desenvolvimento sócio-cognitivo dos sujeitos. Tal proposta é reforçada pela inserção do tema *Ética* nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela importância da análise de casos sociais atuais pelo coletivo da escola, além de verificar as múltiplas possibilidades do trabalho envolvendo currículo, prática pedagógica e julgamento moral, numa perspectiva relacional entre cognição, afetividade e atitude.

Palavras-chave: Ética, Julgamento Moral e Prática Educativa.

## ABSTRACT

To think Ethics in the school curriculum asks reflection on contemporary society and current school, its organisational, political and pedagogical ground. The reflection on the diverse aspects of human behaviour must be part of the most objectives of the school engaged in formation for citizenship. The participants of the study were 42 teachers of 1<sup>st</sup> to 9<sup>th</sup> grade of the Schools in Duque de Caxias County (Rio de Janeiro), where these professionals have an important presence preserved. The Social Reflection questionnaire (GIBBS & SROM, 1987) was applied before and after the series of meeting, in order to confirm the validation of the practice of exercise of moral judgment in schools. For the meetings, six quandaries of general and school contents had been used, adapted of quandaries already used by Barreto (1990), Blatt, Colby e Speicher (1974) and argued in monthly meetings for the development of the Proposal of Work related to the *Ethics, Moral Judgment and Practical Educative*. The arguments had occurred in a period of learning semester, where the Group was congregated to develop actions related to the subject, following the Proposal of analysis of quandaries of the *Teacher Training in Values Education*, workshop developed by Kohlberg (1976). Results of after-test ( $t = -4,889$ ;  $p = ,000$ ) indicated the importance of exercise of moral judgment in the development of citizens engaged with ethics, citizenship and collective. In such a way, the research stood out the importance of exercise of analysis of the moral quandaries in the social cognitive development of subjects. This proposal is strengthened by the insertion of the subject *Ethics* in the National Curriculum Parameters, by the importance in analysis of current social cases by collective of the school, beyond verifying the multiple possibilities of work involving curriculum, pedagogical practice and moral judgment, in a relationary perspective between cognition, affectivity and attitude.

Keywords: Ethics, Moral Judgment and Practical Educative.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS E FIFIGURAS</b> .....	vii
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	viii
<b>RESUMO</b> .....	ix
<b>ABSTRACT</b> .....	x
<b>RESUMO</b> .....	xiv
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>O PROBLEMA</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	25
1. ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO MORAL EM KOHLBERG.....	25
2. ABORDAGEM DA TEORIA DE APRENDIZAGEM SOCIAL DE ALBERT BANDURA .....	37
. OS DETERMINANTES DA MODELAÇÃO.....	45
3. INSTRUMENTOS DE ANÁLISE E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DAS TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG ....	48
4. A MENSURAÇÃO DO JULGAMENTO MORAL .....	53
. QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL (SOCIOMORAL REFLETION OBJECTIVE MEASURE, SROM) DE GIBBS (1984) ADAPTADO POR BIAGGIO.....	54
5. CURRÍCULO, ÉTICA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS .....	57
6. AS HABILIDADES DO PROFESSOR.....	68

. UM PROCESSO DE CINCO PASSOS PARA DIRIGIR DISCUSSÕES DE DILEMAS.....	70
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b> .....	76
– PARTICIPANTES.....	76
– INSTRUMENTOS.....	77
– PROCEDIMENTOS.....	78
– TRATAMENTO DE DADOS .....	79
– DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	79
<b>CAPÍTULO III – RESULTADOS</b> .....	81
1. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL-PROFISSIONAL DO PROFESSOR ESPECIALISTA .....	81
2. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL .....	92
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>ANEXOS E APÊNDICES</b> .....	104
– INSTRUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL-PROFISSIONAL DO PROFESSOR ESPECIALISTA.....	105
– INSTRUMENTO 2 – QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL.....	112
– APÊNDICE 1 – OFÍCIO PARA INFORME DA ABERTURA DAS INSCRIÇÕES.....	120

– APÊNDICE 2 – DILEMAS UTILIZADOS NO DECORRER DOS ENCONTROS.....	121
– APÊNDICE 3 – SITUAÇÕES SOCIAIS E ESCOLARES ANALISADOS NO DECORRER DOS ENCONTROS.....	126
– INSTRUMENTO 3 – PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	133

## RESUMO

O tema Ética sempre foi centro das discussões dentro e fora do ambiente escolar e é na construção do currículo que este deverá servir de pilar para todas as demais ações pedagógicas. Para tanto, tal temática pede uma reflexão sobre a sociedade contemporânea e a escola atual, sua base organizacional, política e pedagógica. A reflexão sobre as diversas nuances das condutas humanas deve centrar os objetivos fundamentais da escola comprometida com a formação para a moral e a cidadania. Participaram da pesquisa quarenta e dois professores especialistas (orientadores educacionais, orientadores pedagógicos e psicólogos educacionais) da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, rede da periferia do estado onde se preserva a importante presença destes profissionais nas Unidades de Ensino. Aplicou-se o questionário de Reflexão Social (GIBBS & SROM, 1987) antes e após a série de encontros, a fim de confirmar a validação da prática do exercício do julgamento moral no interior das unidades escolares. Para os encontros, utilizaram-se seis dilemas, de conteúdos gerais e escolares, adaptados de dilemas já utilizados por Barreto (1990), Blatt, Colby e Speicher (1974), além de matérias extraídas da internet sobre temas sociais e escolares atuais. Estes foram discutidos em 06 (seis) encontros mensais para o desenvolvimento da Proposta de Trabalho relacionado à *Ética, Julgamento Moral e Prática Educativa*. As discussões ocorreram em um semestre letivo, onde o Grupo da Pesquisa reuniu-se para desenvolver ações relacionadas ao tema, seguindo a Proposta



de análise de dilemas do *Teacher Training in Values Education*, workshop desenvolvido por Kohlberg (1976). Os resultados do pós-teste ( $t = -4,889$ ;  $p = ,000$ ) apontam a importância do exercício do julgamento moral, através da análise de dilemas, no desenvolvimento de sujeitos comprometidos com a ética, a cidadania e o coletivo. Desta forma, a pesquisa ressaltou a importância da reflexão e do exercício de análise dos dilemas morais no desenvolvimento sócio-cognitivo dos sujeitos. Tal proposta é reforçada pelos seguintes aspectos: pela inserção do tema *Ética* nos Parâmetros Curriculares Nacionais; pela escolha dos profissionais desta Rede em escolher tal tema como um dos Eixos Estruturadores do Currículo das escolas; pela importância da análise de casos sociais atuais pelo coletivo da escola; por verificar as múltiplas possibilidades do trabalho envolvendo currículo, prática pedagógica e julgamento moral, numa perspectiva relacional entre cognição, afetividade e atitude.

Palavras-chave: Ética, Julgamento Moral e Prática Educativa.

## INTRODUÇÃO

### O PROBLEMA

Desde a formação dos primeiros grupos sociais, o homem busca o ideal de convivência entre seus pares. Manter o grupo é uma forma de sobrevivência já que, em grupo, as chances de manter-se vivo são maiores. Das formações sociais para os conflitos gerados por tais convivências foi um trajeto inevitável, pois os embates entre individualidade e coletividade sempre serão temas das questões que envolvem os grupos sociais. Portanto, a pergunta *Como devo agir perante os outros?* trata de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida. Ora, esta é a questão fundamental da Moral e da Ética.

A Escola, enquanto instituição formal que reflete e é reflexo das transformações sociais onde está inserida, sempre foi palco de discussões acerca do que vem a ser Educação Moral e Ética. De alvo de críticas com a implantação da Educação Moral e Cívica, a época do Regime Militar, a volume específico nos Parâmetros Curriculares Nacionais, este tema nunca esteve fora do cotidiano da escola.

“O desafio que se tem estabelecido na sociedade atual, acerca dos conflitos de valores que surgem na vida coletiva, exige uma séria reflexão acerca da função que as Instituições Educacionais podem e devem desempenhar quanto ao desenvolvimento das capacidades necessárias para exercer a liberdade, tolerância e solidariedade que a própria Reforma de Ensino exige” (Diaz-Aguado & Medrano, 1995, p.11. Citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

Como bem define Marilena Chauí (1994a, p. 340), o termo ética advém do sentido grego de *ethos*: "caráter, índole natural, temperamento". A ação ética ancora-se, pois, na intencionalidade da ação, na relação da consciência para consigo mesma, na integridade do ser humano frente a seus semelhantes. O sujeito moral é, por definição, aquele capaz de distinguir entre o bem e o mal; e, portanto, capaz de se desviar do caminho prescrito, capaz de decidir, de escolher, de deliberar - pelo reconhecimento da fronteira entre o justo e o injusto. A confluência entre o tema da ética e a matéria educativa se coloca justamente nessa intersecção entre a autonomia da vontade e a possível formação pedagógica que a habilita.

Moralidade e Ética, portanto, são temas que sempre despertaram interesse nas diversas áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, o Direito, entre outros. Tais temas foram estudados também por psicólogos (Biaggio, 1975, 1988), tanto do ponto de vista afetivo (Psicanálise), como do ponto de vista comportamental (behaviorismo, teoria de aprendizagem social), e do ponto de vista cognitivista (Piaget, 1932 e Kohlberg, 1972), os quais constituem a base teórica deste trabalho.

Quando se trata da teoria do desenvolvimento cognitivo dizendo que Julgamento Moral (a) é um processo de tomada de papéis que (b) tem uma estrutura lógica nova a cada etapa, fazendo um paralelo com as etapas lógicas de Piaget (1932), esta estrutura está melhor formulada como (c) uma estrutura de Justiça que (d) é progressivamente mais compreensiva, diferenciada e equilibrada que a estrutura anterior.

Para Kohlberg (1972), tanto quanto para Piaget (Biaggio, 1975, 1988), a seqüência de estágios por que passa a pessoa é invariante, universal, isto é, todas as pessoas de todas as culturas, passam pela mesma seqüência de estágios, na mesma

ordem, embora nem todos atinjam os estágios mais elevados. Em relação a Piaget, parece que Kohlberg apresenta uma conceituação mais precisa e discriminada dos estágios de moralidade, sob os quais também perpassa a dimensão da heteronomia – autonomia.

Os seis estágios de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg(1972) estão incluídos em três níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6). Para compreender os estágios convém, primeiro, entender-se o significado dos níveis.

O nível pré-convencional é característico da maioria das crianças com menos de nove anos, de alguns adolescentes e de muitos criminosos adolescentes e adultos. O nível convencional é o da maioria dos adolescentes e adultos da sociedade americana (Colby & Kohlberg, 1984). Pode-se dizer que isso provavelmente ocorre em outras sociedades ocidentais, inclusive na brasileira (Biaggio; 1975,1976) e, talvez, mesmo nas sociedades não-ocidentais (Snarey, 1985). O nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos (em torno de 5%), geralmente depois dos 20 – 25 anos. Convém notar que o termo convencional não significa que indivíduos nesse nível são incapazes de distinguir entre a moralidade e a convenção social, mas que a moralidade consiste de sistema de regras morais, papéis e normas socialmente compartilhados pela maioria dos indivíduos. No nível pré-convencional, os indivíduos ainda não chegaram a entender e respeitar normas morais e expectativas compartilhadas por esta maioria significativa da sociedade.

As pessoas do nível pós-convencional geralmente entendem e aceitam as regras da sociedade, mas essa aceitação que se baseia na formulação e aceitação dos princípios morais gerais que sustentam essas regras. Esses princípios, às vezes, se

conflituam com as regras da sociedade e, nesse caso, os pós-convencionais julgam de acordo com seus princípios de consciência e não pela convenção.

O debate ético normativo geralmente centra-se ao redor de avaliação normativa de teorias que constituem várias formas dos estágios 5 e 6. No entanto, é bastante evidente que o estágio 4 é mais adequado que o estágio 3, o estágio 3 mais que o estágio 2 e assim por diante. O procedimento será mostrar (a) a nova operação lógica presente em cada estágio, (b) a forma pela qual esta operação cria uma nova forma de justiça mais integrada ou equilibrada conforme (c) esta noção de justiça forma a essência de uma ordem sócio-moral.

Kohlberg e seus colaboradores identificam *o conflito cognitivo* como o processo através do qual procede a maturação em direção a estágios mais elevados (Turiel, 1977), Blatt e Kohlberg (Biaggio, 1975) descreveram técnicas de dinâmica de grupo através das quais a maturidade de julgamento moral pode ser estimulada. Tal proposta de trabalho é colocada como ponto estruturante no trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

O objetivo que orienta este trabalho, portanto, é a promoção de atitudes positivas, através de discussões de dilemas de conteúdos educacionais. Desta forma, situações dilemáticas da vida colocam claramente a necessidade de se refletir sobre o viver em sociedade. Por exemplo, é ou não ético roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria? Ou seja, deve-se privilegiar o valor *vida* (salvar alguém da morte) ou o valor *propriedade privada* (no sentido de não roubar)? - exemplos extraído do SROM (1987).

Ao longo da história, o homem apresentou diferentes respostas a esta e outras questões uma vez que, com o passar do tempo, as sociedades mudam e também

mudam os homens que as compõem, seus ideais e perspectivas do que possa vir a ser uma sociedade justa e igualitária.

Sendo histórica e social a escola também desempenha papel fundamental no desenvolvimento global do sujeito que dela faz parte. A escola sempre teve preocupação com a formação do chamado *sujeito integral*, que age e interage com o meio social e todas as suas transformações, seja ativa ou passivamente. Sendo assim, pensar um currículo escolar sobre a ética pede uma reflexão sobre a sociedade contemporânea na qual está inserida a escola, sua base organizacional, política e pedagógica.

Tal reflexão pode ser feita de maneira antropológica e psicossocial: conhecer a diversidade de crenças e valores presentes na sociedade brasileira contemporânea é um caminho importante a ser investigado, caso se proponha conhecer os valores éticos e morais do grupo social em questão. O mesmo ocorre no ambiente escolar, lugar que serve de palco para discussões acerca de quais valores éticos e morais são significativos para o trabalho pedagógico; onde se discute, principalmente, se a escola tem ou não a função de *transmitir valores éticos e morais* aos seus alunos; e mais, a quem cabe a transmissão desses valores: a família, a escola ou a sociedade de um modo geral?

Acrescentando às discussões acerca do tema Ética, o Governo Federal, através do Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Fundamental (MEC / SEF, 1997), constrói, nos Cadernos dos Parâmetros Curriculares, um volume que trata especificamente deste assunto. Desta forma, passa a ser tratada oficialmente como tem a obrigatoriedade no ambiente escolar que, dentre outras coisas, objetiva e promove o exercício da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) argumentam que:

“A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: ‘Como agir perante os outros?’ . Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e sua resposta implica tomada de posições valorativas: a questão central das preocupações éticas e da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade. Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais temas transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania.” (p. 23)

Tal construção nos faz remissão à referência nacional brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Na Constituição brasileira, encontram-se elementos que identificam questões morais como, por exemplo, o art. 1º traz, entre outros, como fundamentos da República Federativa do Brasil a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. A idéia segundo a qual todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno corresponde a um valor moral. Segundo esse valor, a pergunta de como agir perante os outros recebe um a resposta precisa: agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia.

Neste plano, tais normas, muitas das vezes, estão registradas, acessíveis, possíveis de serem consultadas por qualquer sujeito, do grupo ou não, que dizer da Moral, presente em nossas vidas quase sempre no plano da subjetivação e tão essencial no estabelecimento *saudável* das relações. A Moral, ao mesmo tempo em que é individual se faz coletiva, ou seja, é construída no exercício da coletividade e põe no coletivo as bases mantenedoras do *melhor conviver*.

Sendo assim, cabe salientar o caráter abstrato dos valores éticos e morais presentes nos grupos sociais e apresentados como imperativos para a *boa convivência*. Ética trata de princípios e não de mandamentos. Supõe que o homem deva ser justo. Porém, como ser justo? Ou como agir de forma a garantir o bem de todos? Não há resposta eterna, ou melhor, predefinida. É preciso ter claro que não existem normas prontas, regras definitivamente consagradas. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. É o próprio conflito cognitivo e a discussão que possibilitará um avanço do ponto de vista do progresso, em questões relacionadas aos Direitos Humanos, à educação para a Paz e à Educação para o Desenvolvimento. Deste ponto de vista, Paulo Freire (1996) diz que:

“Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. E por isso, transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o caráter formador”(Proposta Pedagógica de Duque de Caxias, vol.02, p.27).

E a escola deve educar seus alunos de maneira que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem. Porém, como



garantir espaço na prática pedagógica do professor para o exercício e reflexão dos dilemas morais enfrentados pelo sujeito no dia-a-dia?

Partindo deste questionamento o presente trabalho analisa os conceitos de moral de Durkheim e de Moral autônoma e moral heterônoma de Jean Piaget (1932), os quais são a base dos estudos do Desenvolvimento Moral propostos por L. Kohlberg (em Biaggio, 1975). Kohlberg avança seus estudos em torno desta temática e propõe três estágios de Desenvolvimento Moral que serão desenvolvidos em maior ou menor grau, à medida que o sujeito possa exercitar e analisar os dilemas morais que lhes são postos ao longo da vida. Este autor acredita que é no exercício moral que os sujeitos avançam na sua capacidade de julgamento, podendo tomar atitudes mais universais que particulares de julgamento.

A partir da análise destes autores, propõe-se discutir a prática pedagógica nas Unidades Escolares no que se refere ao tema *Ética*, além de sugerir alternativas possíveis de desenvolvimento, construção, reflexão e análise a partir dos Dilemas Morais propostos por Kohlberg (em Biaggio, 1976). Da Teoria de Desenvolvimento Moral desenvolvida por Kohlberg, utilizada como base do trabalho que ora é proposto acerca do tema *Ética, Julgamento Moral e Prática Educativa*, buscou-se analisar as reflexões teóricas do autor aos conteúdos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de estabelecer um diálogo entre estas duas vertentes.

Para isto, trabalhou-se com um grupo de 42 (quarenta e dois) professores especialistas (orientadores educacionais e orientadores pedagógicos) de um município da Baixada Fluminense onde, durante uma série de encontros, foram apresentados, discutidos e analisados diferentes dilemas morais como proposta de exercício do julgamento moral.

Também se aplicou o questionário de Reflexão Social (SROM, Gibbs & Biaggio, 1987), antes e após a série de encontros, a fim de: a) afirmar a validação da prática do exercício do julgamento moral no interior das unidades escolares; b) ratificar a importância de se trabalhar o tema Ética e Moral no cotidiano das salas de aulas, como indica e orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais; c) provocar debates com os dilemas que criam um conflito cognitivo, levando ao amadurecimento do raciocínio moral dos sujeitos participantes.

## **CAPÍTULO I**

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **1. ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO MORAL EM KOHLBERG.**

Os estudos da Moral, ao longo dos tempos, se revestiram de teorias diversas com a pretensão de explicar como os sujeitos se estruturam socialmente frente às leis que regem os diversos grupos sociais nos quais estão imersos.

Durkheim (1925/1973) tratou deste assunto pontuando a força do grupo social nas ações do sujeito. Para ele, o sujeito que con hece e aplica as leis morais é mais fortes nesta sociedade, cujas leis são irredutíveis, que pune aqueles que não a seguem de acordo com tais padrões e normas vigentes da época . A sociedade é algo sagrado e está acima de qualquer ato individualista. O regulador moral é externo e coletivo, cabendo ao sujeito assujeitar-se a estes mecanismos reguladores da moral para que possa se manter nesta e não seja alijado do grupo social ao qual está inserido.

“A tarefa central da sociabilização é inculcar um conjunto restrito de normas e crenças – o conjunto que constitui a sociedade adulta em que a criança vai crescer. As sociedades só podem sobreviver e conservar seu senso de identidade se for alcançado certo grau de homogeneidade na formação de seus membros; a educação perpetua e reforça essa homogeneidade fixando na criança, desde o início, as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva” (Durkheim, 1956, p. 70).

Freud (1932), em seus estudos acerca da moralidade infantil, dá início a uma abordagem voltada para a dimensão afetiva ligada às noções de moral pelo sujeito, noções estas que são interiorizadas psiquicamente sem que o sujeito se dê conta deste

processo. O desenvolvimento moral é inconsciente, involuntário, fruto do controle do Id (pelo superego) e gerado pelo medo das sanções sofridas para controle das pulsões interiores (Kehl, 2002). As leis morais, segundo Freud, não garantem o controle comportamental do sujeito, uma vez que as pulsões não desaparecem, elas estão inconscientemente controladas pelo superego num constante jogo de forças.

Tanto para Durkheim como para Freud, os estudos da moral traziam duas etapas no desenvolvimento moral: uma pré-moral e outra moral que, embora fossem introduzidos de um universo ao outro por caminhos diferentes, eram tratados do ponto de vista psicológico, afetivo e emocional.

O poder estava na submissão, consciente ou inconsciente, às leis morais as quais o sujeito estava submetido, isto é, era passivo frente à interiorização dessas leis. É importante notar que se coloca interiorização e não compreensão, visto que compreensão pressupõe agir/ refletir sobre algo proposto, não imposto. Desta forma, ceder a elas era questão de sobrevivência e não fruto de ação e reflexão do sujeito. As bases morais eram relativistas, não estabeleciam um conteúdo moral específico em suas teorias.

A mudança do foco relativista para um foco universalista dos estudos da moral se deu quando Piaget (1932), em seus estudos sobre a moral e inteligência, começou a focar o uso da razão na construção do sujeito moral, bem como a necessidade deste sujeito compreender as leis morais que regem seu grupo para melhor se posicionarem/ fazerem uso dela no contexto a que está inserido. Inicia-se a noção de desenvolvimento moral.

A partir deste estudo inicial, o sujeito deixa de ser visto como passivo/ submisso às leis morais, como apontaram anteriormente Durkheim e Freud, e começa a

ser ativo/ reflexivo frente a elas formulando o conceito, desenvolvido por Piaget, de heteronomia e autonomia moral do sujeito.

“A heteronomia moral é, em linhas gerais, a fase que Durkheim considera como a moralidade propriamente dita: respeito incondicional por figuras de autoridade, pelo grupo ou pela sociedade. A autonomia é a superação dessa moral da obediência a algo exterior ao sujeito, superação essa que se traduz tanto na necessidade de reciprocidade nas relações (respeito mútuo, e não mais unilateral) quanto pela necessidade subjetiva de passar, para legitimá-los, os princípios e normas morais pelo crivo da razão.” (La Taille, 2006, p. 16)

A idéia piagetiana de uma ética da reciprocidade se dá através de sua crença na analogia entre as relações adultas e os jogos travados na infância. Nestes jogos infantis, para Piaget, as regras inventadas são exatamente necessariamente respeitadas pelo grupo social em jogo. Uma das mais respeitadas das normas espontâneas da criança seria, do ponto de vista de Piaget, a dimensão interativa da justiça distributiva, como princípio fundante da caracterização humana formada nos primeiros anos de vida.

Observando o jogo das crianças, Piaget nota primeiramente uma justiça baseada na retribuição: o grupo de crianças costuma dar conta de afastar o trapaceiro do jogo, de castigar o menino que agrediu gratuitamente o colega etc. Para Piaget, tal interação infantil contém um elemento que nem sempre corresponde à relação da criança com os adultos. Entre iguais, a criança compreende a razão de ser das normas. Quando é punida pelo adulto, a criança apenas expia sua culpa: o argumento de autoridade e o sentimento do remorso passam a calar em sua alma. Quando se trata do jogo entre crianças em igualdade de condições, modificam-se as razões e a própria

lógica interior ao sentido de justiça estabelecido: como se a moral da autoridade fosse, pouco a pouco, sendo mobilizada para uma moral do respeito mútuo, da solidariedade entre iguais, da reciprocidade. Paralelamente ao desenvolvimento infantil, haveria uma submissão, não mais aos adultos, mas a uma voz/regra interior - que se lhe assemelha à regra do jogo. Tal respeito à norma interna remete a uma progressiva conquista da moral autônoma.

Entretanto, Piaget (1932) prosseguiu suas pesquisas sobre o desenvolvimento intelectual em geral, não tendo mais elaborado novas idéias sobre a moralidade. Outros pesquisadores têm usado seu quadro de referência em pesquisas, entre eles C. Camino (1996) e Lourenço (1991), mas a contribuição teórica de Kohlberg (Biaggio, 1975) dominou os estudos sobre desenvolvimento moral nas últimas três décadas (de 1980 até a atualidade).

Lawrence Kohlberg iniciou publicamente seus trabalhos sobre julgamento moral com sua defesa de tese de doutorado em 1958, na Universidade de Chicago, tendo alguns anos depois se fixado na Universidade de Harvard, até sua morte em 1987, aos 59 anos de idade.

A partir dos dois conceitos fundamentais de autonomia e heteronomia, propostos por Piaget (1932), Kohlberg (1976) baseou seus estudos sobre o julgamento moral e ampliou-os, o que permitiu analisar a moralidade não a partir de conceitos globais, mas de desenvolvimentos particulares da moralidade, levando em conta: as experiências dos sujeitos, o exercício da análise dos dilemas morais por ele enfrentados, a capacidade de reflexão e o envolvimento emocional/ racional destes nas diversas situações.

Kohlberg propôs três níveis de desenvolvimento do juízo moral: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Cada nível apresenta estágios de desenvolvimento destas estruturas de análise. A saber:

Nível pré-convencional: o sujeito age segundo o outro que julga estar acima dele. Há uma eleição de figura de poder (pai, mãe, professor) na regência dos atos. Responde a regras culturais de bom e ruim, certo e errado, mas interpreta tais rótulos em termos de consequência, sejam físicas ou hedonistas da ação.

Estágio 1. Orientação para a punição e a obediência: nível primário de relações onde as consequências físicas das ações determinam seu caráter bom ou ruim. Não há sentido do valor humano. Se a ação é punida, está moralmente errada; se não for punida, está moralmente correta. "A ordem sócio-moral é definida em termos de status de poder e de possessões ao invés de o ser em termos de igualdade e reciprocidade" (Kohlberg, 1972, p.164). Frequentemente, no questionário de Reflexão Social (SROM, 1987. Instrumento 2, p. 112), neste estágio, se responde que o marido estava certo em roubar o remédio caso não tenha sido apanhado em flagrante e preso.

Estágio 2. Orientação instrumental relativista: as relações são baseadas em trocas como em um mercado. Busca-se um sentido de premiação por esta ou aquela ação, interpretados de um modo físico, pragmático. A ação moralmente correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa. A igualdade e a reciprocidade emergem como *olho por olho, dente por dente*. Como resposta ao questionário SROM, os sujeitos, neste estágio, podem dizer que um marido deve roubar para salvar a vida da mulher porque ele precisa dela para cozinhar, ou porque ele poderia vir a precisar que ela salvasse a vida dele, por exemplo.

Nível convencional: há um sentido de preservação da ordem social. Não se trata ser apenas uma conformidade, mas também lealdade às regras impostas pelo grupo (família, nação).

Estágio 3. A concordância interpessoal, da aprovação social ou orientação para o *bom menino-boa menina*: age com o objetivo de ganhar o rótulo de *bom*. Há muita conformidade em relação à imagem estereotipada do que é comportamento da maioria ou *natural*. O comportamento moralmente certo é o que ganha a aprovação de outros. Trata-se da moralidade de conformismo a estereótipos, por exemplo: *É papel de todo bom marido salvar a vida da sua mulher*. Há uma compreensão da regra *faça aos outros aquilo que você gostaria que lhe fizessem*, mas há dificuldade de uma pessoa se imaginar em dois papéis diferentes. Neste estágio, surge a concepção de equidade através da qual há a concordância de que é justo dar mais a uma pessoa mais desamparada.

Estágio 4. Orientação para a manutenção da sociedade: Orientação para a lei e a ordem, autoridade mantendo a moralidade. Há grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. Deve-se cumprir o dever. A justiça não é mais uma questão de relações entre indivíduos, mas entre o indivíduo e o sistema. A justiça tem a ver com a ordem social estabelecida e não é uma questão de escolha pessoal moral. O estágio 4 é o mais frequente entre adultos. Neste estágio, na resposta ao questionário SROM, mesmo quando respondem que o marido deve roubar o remédio, as pessoas enfatizam o caráter de exceção dessa medida e a importância de se respeitar a lei, para que a sociedade não se torne um caos.

Nível pós-convencional: há o reconhecimento da lei, mas busca ir além do mero cumprimento destas. Há um esforço claro para definir valores e princípios morais que tenham real validade.



Estágio 5. Orientação para o contrato social: há consciência clara do relativismo de valores e opiniões pessoais, e uma ênfase correspondente nas regras procedimentais para obter-se consenso. Fora do domínio legal, concordância livre e contratos são fundamentos da obrigação. É a orientação para o contrato social democrático. Este é o primeiro estágio que pertence ao nível pós-convencional. As leis não são mais consideradas válidas pelo mero fato de serem leis. O indivíduo admite que as leis ou costumes morais podem ser injustos e devem ser mudados. A mudança é buscada através dos canais legais e contratos democráticos. Neste estágio, os sujeitos geralmente trazem a idéia de que deveria haver uma lei proibindo o abuso do farmacêutico (SROM, 1987).

Estágio 6. Orientação para o princípio ético universal: age segundo princípios universais de justiça, reciprocidade e igualdade de direitos humanos, e respeito pela dignidade de seres humanos enquanto indivíduos. São os princípios universais de consciência. Neste estágio, o pensamento pós-convencional atinge seu nível mais alto. O indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos, o indivíduo ainda resiste a elas. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e dos revolucionários, e de todos aqueles que permanecem fiéis em seus princípios ao invés de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade.

É importante notar que a teoria de Kohlberg é estrutural, de modo que os estágios refletem maneiras de raciocinar, e não conteúdos morais. Assim é que uma pessoa pode ser classificada em qualquer um dos estágios, tanto dizendo que se deve roubar o remédio, como dizendo que não se deve. O importante é a justificativa que a pessoa dá para sua decisão.

Em resumo, podemos dizer que no nível pré-convencional (estágios 1 e 2) não há ainda uma internalização de princípios morais. Um ato é julgado pelas suas conseqüências e não pelas suas intenções. Se as conseqüências levam ao castigo, o ato foi mau, se levam ao prazer, o ato foi bom. Estamos ainda numa fase pré-moral.

O nível convencional é o nível de internalização por excelência. O indivíduo acredita no valor daquilo que julga como certo e afirma que se deve fazê-lo em nome da amizade, da aceitação pelos companheiros (estágio 3) ou do respeito à ordem estabelecida (estágio 4). Note-se que o respeito à ordem aqui é diferente do primitivo medo da autoridade e da punição que caracteriza o pensamento do estágio 1. No estágio 4 já aparece o respeito à sociedade, ao bem-estar do grupo e às leis estabelecidas pelo grupo.

No nível pós-convencional, encontramos pela primeira vez o questionamento das leis estabelecidas e o reconhecimento de que elas podem ser injustas, devendo ser alteradas. Vai-se além da aplicabilidade das leis vigentes. Na perspectiva de Kohlberg, há limitações óbvias à perspectiva do estágio 4, valorizando-se a manutenção das leis, enquanto que no nível pós-convencional tem-se a criação de novas leis ou a modificação de leis.

Para Kohlberg (1981), diferentemente do que propõe os estudos de Freud (1932), os sujeitos não necessariamente cumprem todos os 06 (seis) estágios do desenvolvimento da moralidade e, surpreendentemente, muitos destes sequer ultrapassam o quarto estágio.

Este autor argumenta também que a seqüência de estágios aparece em todas as culturas, conforme dados de Colby e Kohlberg (1984). Sorely (1985) apresentou revisão de mais de 40 pesquisas realizadas em 27 culturas, que mostram evidências para a noção de que a seqüência de estágios se mantém nas várias culturas,

com algumas nuances que podem ser atribuídas a fatores culturais, mas que não ameaçam a idéia de universalidade a qual Kohlberg propôs. No Brasil, Biaggio (1976) confirmou esses achados e Koller & Ramirez (1989; citado por Biaggio, 1997), comparando estudantes universitários chilenos e brasileiros, também encontraram resultados análogos.

Tanto Piaget (1932) como Kohlberg (1981) colocam a cognição como fator preponderante na análise e compreensão dos dilemas morais, uma vez que o sujeito transcende seu microcosmo, ou seja, sua visão egoística da relação com o outro, e avança na compreensão do verdadeiro sentido de todo, de cidadania, de relação em sociedade. Esse avanço se faz quando o sujeito compreende as (inter)relações construídas ao longo da vida e os diferentes mecanismos que se estabelecem entre estas.

Compreender a análise dos dilemas morais, além das bases cognitivas utilizadas amplia e redimensiona uma série de outros fatores que são colocados nesta ação. É importante salientar que, junto aos processos cognitivos, fatores emocionais e relacionais auxiliam na análise, solução e operacionalização dos dilemas morais (Kohlberg, 1963).

Para Kohlberg (1981) a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. Este é o ponto central na teoria de Kohlberg e que representa a possibilidade de um terreno comum com teorias sociológicas cujo objetivo é a transformação da sociedade. O pensamento pós-convencional, enfatizando a democracia e os princípios individuais de consciência, parece essencial à formação da cidadania.

A seguir, apresentam-se dois quadros síntese: o quadro 1 mostra, de maneira sistemática, os estudos de quatro autores que tratam de questões relacionadas à moralidade, a saber, Durkheim, Freud, Piaget e Kohlberg, no que se refere ao tema Ética e Moral; o quadro 2 apresenta as teorias cognitivas de J. Piaget e L. Kohlberg no que se refere a esta temática, bem como os estágios de desenvolvimento moral apresentado por cada um destes autores.

**Quadro 1<sup>1</sup> - Quadro Síntese das Teorias de Durkheim, Freud, Piaget e Kohlberg.**

	DURKHEIM	FREUD	PIAGET	KOHLBERG
Princípios gerais.	Ser coletivo – SOCIEDADE – sagrado, enquanto autoridade suprema: apresenta leis próprias irredutíveis.	Forças afetivas, fruto de pulsões e sentimentos experimentados na infância, “impedem” que forças primitivas voltem a dirigir as ações do homem. (superego e Complexo de Édipo).	Ser racional – crítico e reflexivo – das leis morais: julgamento de certo / errado por meio da conservação de valores e não de valores afetivos passageiros.	Ser racional – o desenvolvimento moral baseia-se no uso da razão e seu desenvolvimento.
Influências	Meio ambiente. (pressão social)	Psicológica. (inconsciente)	Cognitiva. (endógena)	Psicológica e Cognitiva.
A Sociedade	O sujeito não é nada sem a Sociedade.	A Sociedade pune o sujeito que não segue suas leis.	O sujeito reflete sobre as leis morais e as compreende.	O sujeito discute os dilemas morais e exercita a razão.
Dimensões acerca da Moral	Dimensão afetiva – fusão dos sentimentos de amor e medo do coletivo. (coação).	Dimensão afetiva – conflito por medo das sanções sociais. (coação).	Dimensão cognitiva – auto-regulação e auto-organização durante as interações sociais.	Dimensão psicológica – sujeito de deveres, desenvolvendo o sentimento de obrigatoriedade experimentado pelo sujeito. (interação social).
A inteligência	Inteligência não para construir leis, mas para conhecer, compreender e melhor aplicá-las.	A consciência moral tem raízes inconscientes – o superego age como controlador do Id.	As estruturas de inteligência e o conhecimento são feitos de um trabalho individual, de uma labuta psíquica de auto-regulação e não mera cópia de modelos externos.	O exercício e as reflexões acerca dos dilemas morais permitem que a razão seja experimentada e desenvolvida, superando as etapas do desenvolvimento moral.
Ser moral	Obediência ao ser coletivo	Perder a liberdade e renunciar a saciação de desejos.	Ter maturação biológica, experiência de vida e ensinamento formal.	Exercitar a razão diante dos dilemas morais.
Desenvolvimento moral	Não há desenvolvimento moral, mas a aprendizagem de um modelo.	O desenvolvimento moral é inconsciente e foge ao controle.	O desenvolvimento moral é fruto de maturação e, portanto, comum a todos.	O desenvolvimento moral, inspirado nos quatro eixos eleitos por Piaget, passa por 06 estágios e nem todos os sujeitos chegam a completá-los.
Heteronomia e autonomia	Pré-moral e moral: Aprendizado de modelo social	Pré-moral e moral: Controle do Id – superego (Complexo de Édipo)	Sair da obediência às leis e, pelo crivo da inteligência, legitimar os princípios e normas morais.	Desenvolvida em 06 estágios: são desenvolvimentos individuais e a maioria não chega a alcançar o 4º estágio.

<sup>1</sup> Referência para os quadros 1 e 2: La Taille, Yves de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

**Quadro 2<sup>2</sup> - Quadro Síntese das etapas de Desenvolvimento Cognitivo e Moral.**

	PIAGET***	KOLHBERG	
Da interiorização dos valores, princípios e normas:	Produto de construções endógenas	Produto de construções endógenas	Da interiorização dos valores, princípios e normas:
<b>Etapas:</b>	A re-significação depende das estruturas mentais já construídas. <i>Baseado em Estágios de Assimilação.</i>	O desenvolvimento cognitivo é condição ao desenvolvimento do juízo moral. <i>Cada estágio é uma forma sui generis de equacionar as questões morais.</i>	<b>Etapas:</b>
Nível pré-operatório	0-4 anos – <i>Anomia</i> – a criança ainda não penetrou no Universo da Moral.		
	4-8 anos  <i>Heteronomia</i> – contempla a compreensão das regras, bem como a legitimidade destas.  Busca referenciais e autoridade, obediência e respeito.	Estágio 1 – <i>orientação pela punição e obediência</i> – evita-se a punição por respeito ao poder. <hr/> Estágio 2 – <i>orientação instrumental-relativista</i> – base na reciprocidade. Relações são trocas. <hr/> Estágio 3 – <i>a concordância interpessoal ou orientação para o bom menino</i> – comportamento visando agradar o outro.	Nível I <i>Pré-Convencional.</i> Interpreta tais rótulos em termos de consequência.  Nível II <i>Convencional.</i> Apoio, lealdade e manutenção às ordens morais pela identificação com as pessoas ou grupos ela envolvidos.
Nível operatório	A partir de 8 anos – <i>Autonomia</i> – passa a poder julgar por princípios, principalmente os princípios de igualdade, e começa a libertar-se da obediência estrita às regras.	Estágio 4 – <i>orientação para a manutenção da sociedade</i> – comportamento correto para fazer a própria obrigação, mostrar o respeito e manter a ordem social.	
	*** - O importante é notar que, para Piaget, o que há são tendências dominantes para heteronomia e autonomia do sujeito.  O desenvolvimento moral depende do desenvolvimento da inteligência, através dos processos de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-regulação;</li> <li>• Noção de reciprocidade;</li> <li>• Compreensão; e</li> <li>• Interação.</li> </ul>	Estágio 5 – <i>o certo é questão de valores e opiniões pessoais</i> – Ênfase no ponto de vista legal. Concordância livre e contrato são fundamentos de obrigação. Direitos legais – padrões que tenham passado por exame crítico e concordância de toda a sociedade. <hr/> Estágio 6 – <i>consciência e concordância com os princípios éticos escolhidos pelo sujeito</i> . Fundamentados na compreensão lógica, universalidade e consistência. Princípios universais de justiça, reciprocidade e igualdade de direitos humanos, respeito à dignidade de seres humanos enquanto indivíduos. São princípios abstratos e éticos.	Nível III <i>Pós-Convencional.</i> Busca definição de valores e princípios morais que tenham validade aplicação.

<sup>2</sup> Para os dois autores tratados no Quadro 2, as etapas e os processos do desenvolvimento cognitivo e moral, aqui apresentadas, são universais.

## 2. ABORDAGEM DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL DE ALBERT BANDURA

A Teoria da Aprendizagem Social desenvolvida por Albert Bandura (Allo, 2001) estendeu e refinou consideravelmente os conceitos tradicionais das teorias de aprendizagem. Se por um lado sua conceitualização teórica critica amplamente as teorias que advogam como principais causas do comportamento aquelas provindas de forças internas do indivíduo, por outro não aceita como completas ou acuradas as concepções mais típicas das teorias behavioristas que focalizam basicamente as influências externas na responsividade humana. Critica também as tentativas interacionistas onde o comportamento é tratado simplesmente com uma combinação de um produto da interação pessoa-situação.

Numa primeira noção de interação, as pessoas e situações são tratadas como entidades independentes, que se combinam para produzir comportamento. Tal noção de interação ( $f$ ) é usualmente representada como  $C = f(P, A)$ , onde  $C$  significa comportamento,  $P$  a pessoa e  $A$  o ambiente. Trata-se de uma noção unidirecional de interação. Uma segunda noção de interação reconhece as influências bidirecionais das pessoas e do ambiente, mas retém uma visão unidirecional do comportamento considerado como um produto da relação pessoa – situação onde, na figura no processo causal, sua representação é  $[C = f(P \quad A)]$ .

“Na concepção de interação da aprendizagem social o comportamento, outros fatores pessoais e fatores ambientais, em conjunto, operam como determinantes entrelaçados uns aos outros.  $[C \quad P \quad A]$ . As influências relativas exercidas por esses fatores interdependentes diferem em várias situações e para diferentes comportamentos. Existem ocasiões em que

fatores ambientais exercem um limite poderoso no comportamento e outras em que fatores pessoais são os reguladores preponderantes do curso dos eventos ambientais” (Bandura, 1979, p. 9-10)

O funcionamento psicológico proposto na teoria da aprendizagem social de Bandura (1986) ressalta, portanto, a contínua interação recíproca de determinantes pessoais e ambientais, onde processos simbólicos, observacionais e auto-reguladores assumem um papel proeminente. Contrária aos tradicionais enfoques behavioristas, há uma ênfase acentuada nos processos cognitivos como mediadores da aprendizagem social uma vez que, mesmo concordando com o importante papel das influências externas na criação e reforço de comportamento, admite-se a possibilidade de algum nível de controle individual sobre o próprio comportamento mediante capacidades auto-reguladoras. Ressalta, assim, os processos observacionais de aprendizagem, incluindo o princípio de modelação – aprendizagem, por exemplo, como fundamental, propondo como um princípio que pretende abraçar aqueles até então classificados sob diversos modos: identificação, imitação, facilitação social, desempenho de papel, e outros mecanismos sociais. Bandura propõe, desta forma, uma unidade diversificada de aprendizagem, uma vez que existe a possibilidade de se fazer tal distinção, argumentando que:

“existem numerosas indicações de ser essencialmente o mesmo o processo de aprendizagem envolvido, independentemente da generalidade do que é aprendido, nos modelos que apresentaram os padrões de comportamento a serem adquiridos e das condições de estímulo sob as quais o comportamento imitativo é subsequentemente desempenhado” (Bandura, 1979, p.70).



Salientando que a maior parte do comportamento humano é aprendido de forma observacional, através da modelação, ao observar outros formamos uma idéia de como novos comportamentos são realizados e, em ocasiões posteriores esta informação codificada serve como guia para a ação. Bandura (1979) critica as abordagens behavioristas da imitação, as teorias de associação/ condicionamento clássico e teorias do reforço, por não explicarem, adequadamente, quais as condições necessárias e suficientes para a aquisição de respostas novas em bases observacionais.

Bandura (1979) considera que a aquisição de respostas novas ocorre por meio de processos simbólicos encobertos durante o período de exposição aos estímulos modeladores, antes da apresentação ou do aparecimento de qualquer evento reforçador extrínseco.

Esta aprendizagem observacional é governada por processos de quatro componentes:

a) Processos atencionais: esses processos determinam o que é seletivamente observado na profusão das influências de modelação aos quais se está exposto e o que é extraído de tais exposições. Vários fatores, alguns envolvendo características do observador, outros envolvendo aspectos das atividades modeladas ou, ainda, os arranjos estruturais das interações humanas, regulam a quantidade e os tipos de experiências observacionais.

Nestes processos, é importante salientar os limites derivados dos padrões associativos aos quais as pessoas estão expostas, seja por imposição ou preferência, o valor funcional e extrativo dos modelos, a natureza dos comportamentos de modelação, em termos de complexidade e saliência, por exemplo, e as capacidades dos observadores para processar informações. Os padrões perceptuais das pessoas, provindos de experiências passadas e de requerimentos situacionais afetam quais

aspectos elas extraem das informações e como elas interpretam aquilo que vêem e ouvem. (Bandura, 1979, p. 25).

b) Processos de retenção: para que os observadores se beneficiem dos comportamentos dos modelos, os padrões de resposta devem ser representados na memória de forma simbólica. Através de símbolos, experiências transitórias de modelação podem ser mantidas na memória permanente.

A aprendizagem por observação depende principalmente de dois sistemas representacionais: o imagético e o verbal. Quanto ao sistema imagético, supõe-se que ao longo da observação, fenômenos perceptivos transitórios produzem imagens relativamente duráveis e recuperáveis nas seqüências modeladas do comportamento. O restabelecimento posterior das imagens mediadoras serve como orientação para a reprodução do comportamento imitativo.

O sistema verbal provavelmente explica a notável velocidade da aprendizagem por observação e a retenção prolongada dos conteúdos modelados por parte dos seres humanos, uma vez que a codificação verbal de eventos modeladores permite que uma grande quantidade de informação possa ser facilmente retida.

A codificação simbólica pode sofrer interferência do grau, distribuição temporal e organização serial da entrada de estímulos. Sob condições de exposição maciça, quando os estímulos modeladores são apresentados em seqüências longas e ininterruptas, pode ocorrer não apenas um prejuízo na retenção, mas resultar no desenvolvimento de respostas de modelação altamente errôneas.

Além da codificação simbólica, os ensaios servem como importantes auxílios de memória, especialmente o ensaio mental, no qual o indivíduo visualiza a si próprio efetuando o comportamento apropriado. O ensaio mental é fundamental na

modelação retardada, na ausência dos modelos, uma vez que os eventos devem ser internamente representados para uma posterior atuação aberta.

c) processos de produção motora: estes processos envolvem a conversão de representações simbólicas em ações apropriadas, o que requer a organização espacial e temporal de respostas de acordo com os padrões modeladores. A atuação comportamental requer organização cognitiva de respostas, sua iniciação, monitoramento e refinamento com base na retro-alimentação informativa.

A quantidade de aprendizagem observacional a ser exibida no comportamento, depende parcialmente da disponibilidade das habilidades componentes. Padrões de comportamento de complexidade de ordem superior são reproduzidos pela combinação de componentes previamente aprendidos que podem, por si só, representar comportamentos relativamente complicados.

Assim, os padrões de respostas modeladas são mais prontamente atingidos quando requerem principalmente a síntese de componentes previamente adquiridos em novos padrões exibidos pelos modelos. Todavia, caso os observadores não disponham de alguns componentes necessários, exibirão uma reprodução parcial do comportamento de um modelo.

A prática manifesta atua como fornecedora de pistas para a ação mais adequada àquela situação vivida pelo sujeito, buscando-se eliminar as discrepâncias entre a representação simbólica e a execução dos comportamentos modelados. Na maioria das aprendizagens dia a dia as pessoas atingem uma aproximação relativa do novo comportamento por modelação e o refinam através de ajustamentos auto-corretivos com base em retro-alimentação informativa de sua atuação e a partir de demonstrações de segmentos que foram apenas parcialmente aprendidos.

d) processos motivacionais: nestes processos, a adoção de comportamentos de modelação ocorre em função dos incentivos favoráveis a sua atuação: relaciona-se às conseqüências observadas no comportamento de modelação, àqueles comportamentos que parecem ser efetivos para outros são favoráveis com relação àqueles que parecem prover conseqüências negativas; e da própria reação avaliativa que as pessoas geram com relação aos seus próprios comportamentos. Elas expressam aquilo que consideram auto-gratificantes e rejeitam aquilo que desaprovam pessoalmente.

Uma vez que numerosos fatores governam a aprendizagem observacional é importante destacar que a exposição de modelos, mesmo modelos proeminentes, não cria automaticamente comportamentos similares em outros.

Na medida em que estas subfunções de aprendizagem observacional evoluem com a maturação e a experiência, o enfoque dado por Bandura (1979) é essencialmente desenvolvimentista. Nos períodos iniciais de desenvolvimento a modelação em crianças está amplamente confinada à imitação instantânea, mas na medida em que as crianças desenvolvem habilidades quanto à simbolização de experiências e a sua transformação em modalidades motoras, aumenta a sua capacidade de modelação mais independente, retratada por intrincados padrões de comportamento.

Entretanto, tal enfoque não aceita a caracterização de estágios específicos de desenvolvimento, que se sucedem naturalmente e de maneira invariante. Afirma que se pode compreender melhor como os fatores de desenvolvimento afetam a capacidade para aprendizagem observacional ao medir-se o grau com que cada função componente envolveu, do que confiando na idade como um índice de desenvolvimento. Assim, as deficiências em executar imitações em crianças pequenas, que para Piaget são usualmente atribuídas a esquemas insuficientemente diferenciados, podem resultar,

segundo Bandura (1979), de uma atenção inadequada às atividades modeladoras, de uma inadequada retenção, de dificuldades motoras em executar os padrões aprendidos e de incentivos insuficientes.

Da mesma maneira, o autor critica o enfoque de estágios diferenciados no desenvolvimento de julgamentos morais. O julgamento moral, na teoria de aprendizagem social de Bandura (1986), pode ser melhor compreendido pelo conceito de modelação abstrata, que permite aos observadores derivar os princípios subjacentes a execuções específicas gerando comportamentos que vão além daquilo que foi ouvido ou visto, envolvendo comportamentos generativos e inovativos também. Os atributos comuns exemplificados em respostas modeladoras diversas são extraídos pelos observadores e estes formulam regras para gerar comportamentos com características estruturais similares, mesmo em novas situações nunca executadas pelo modelo.

“A teoria da aprendizagem social trata julgamentos morais como decisões sociais feitas com base em muitos fatores que servem para mitigar ou justificar a natureza errônea da conduta. Os padrões de avaliação são adquiridos por pregação, por exemplo, ou pelo experienciar direto ou vicário das conseqüências dos atos transgressivos. Através destas experiências diversificadas essas pessoas aprendem quais dimensões são moralmente relevantes e qual peso se deve dar a elas.”(Bandura, 1986, p. 46)

Uma vez que as pessoas variam naquilo que ensinam, modelam e reforçam nas crianças em idades diferentes, onde uma socialização bem sucedida requer uma gradual substituição das sanções e exigências externas por controles simbólicos e internos, parece ser difícil estabelecer uma seqüência determinada especificamente pelo desenvolvimento cognitivo. A exposição a padrões conflitivos como, por exemplo,

outros adultos, colegas e outros modelos simbólicos sociais, conduz a padrões de conduta diferentes, da mesma forma como as inconsistências temporais no comportamento dos modelos e as discrepâncias entre o que o modelo prega e o que pratica.

Os aderentes à teoria do desenvolvimento do julgamento moral por estágios numa seqüência invariante, Kohlberg (1963, 1970) e Turiel (1977) especialmente, supõem que a modelação divergente cria desequilíbrio nos observadores, o qual é reduzido adotando um estágio mais avançado de julgamento moral. Estes autores orientam também que apenas aquela que diverge moderadamente pode provocar um *conflito cognitivo* capaz de provocar um pensamento divergente, uma vez que uma discrepância muito acentuada não causaria impacto pela impossibilidade de assimilação. Tal pensamento divergente explica os motivadores para a passagem a um estágio mais avançado, ao invés de uma preservação do equilíbrio simplesmente aderindo a suas próprias opiniões e rejeitando aquelas conflitivas.

Bandura e McDonald (1963) realizaram um experimento objetivando demonstrar que as respostas de julgamento moral não seriam tão dependentes de um desenvolvimento específico em estágios como supõe a teoria piagetiana, e que as orientações morais das crianças podem ser alteradas e, mesmo invertidas, pela manipulação de contingências de reforço e pela provisão de modelos apropriados.

Após estes estudiosos terem classificado um grupo de crianças em objetivas e subjetivas em suas orientações morais, segundo os procedimentos utilizados por Piaget (1932), essas crianças foram submetidas a três condições experimentais: um grupo de crianças observou um modelo adulto que expressava julgamentos morais em oposição à orientação do grupo e as crianças foram positivamente reforçadas pela adoção de respostas valorativas dos modelos; um segundo grupo observou os modelos,

mas as crianças não receberam qualquer reforço frente a um comportamento semelhante ao modelo; e um terceiro grupo não foi exposto a modelos, mas cada criança foi reforçada sempre que expressava julgamentos morais que eram o postos às suas tendências avaliativas dominantes.

Os resultados do experimento demonstraram um efeito da exposição a modelos na apresentação posterior de julgamentos morais, quer na orientação objetiva para a subjetiva, quer na orientação subjetiva para a objetiva. O papel de respostas reforçadoras não foi comprovado, embora os autores admitam a possibilidade de que o uso de incentivos mais apropriados incrementaria a reprodução de orientações de julgamentos modelados. Para Bandura (1986), a exposição a modelos divergentes produz mudanças nos julgamentos morais através de mecanismos atencionais, cognitivos e desinibidores, onde a falha e efetividade podem resultar da falha de pré-requisitos cognitivos sem, contudo, necessariamente, estar ligada a seqüência fixas de pensamento unitário.

### • OS DETERMINANTES DA MODELAÇÃO

Os tipos de modelos que prevalecem num dado contexto social afetam as qualidades humanas dentre uma série de alternativas. Tais alternativas levantadas pelo sujeito são ativadas seletivamente, uma vez que as pessoas diferem no grau em que seu comportamento é guiado pelas influências modeladoras, e nem todos os modelos são significativos para eliciar os tipos de comportamentos que eles exemplificam. A responsividade às pistas de modelação está amplamente determinada por três fatores que, por seu turno, derivam seu poder de ativação, especialmente das suas correlações

aos resultados da resposta. Estes fatores incluem: as características dos modelos, os atributos dos observadores e as conseqüências de respostas associadas com o comportamento imitativo.

Quanto às características do modelo, alto status, competência e poder são elementos efetivos na responsividade ao modelo. Poder social, especificado como controle de recursos altamente recompensadores para o observador, é citado por Bandura (1979, p. 341) como um forte gerador de comportamento imitativo, embora não representando a única fonte de modelação, uma vez que frente a outro modelo o sujeito é colocado num papel subordinado. De acordo com um experimento utilizando grupos de três pessoas como protótipos de um núcleo familiar (Bandura, 1979, p. 340) o comportamento das crianças representavam uma síntese de elementos comportamentais selecionados de ambos os modelos.

Entretanto, no experimento acima referido, a específica mescla de elementos selecionados variava de criança, o que resultava em demonstração de comportamentos imitativos bastante diferentes. O estudo certamente não chegou a identificar o que levava a esta seleção diferenciada.

Alguma atenção tem sido devotada em identificar os tipos de pessoas que são mais responsivas às influências modeladoras, incluindo-se entre os aspectos apontados a baixa auto-estima e confiança, a dependência e a freqüência recompensada por comportamentos imitativos. Bandura (1979), contudo, salienta o fato de que pessoas perceptivas e confiantes prontamente tentam igualar e exceder tanto os modelos idealizados como aqueles cujo comportamento é altamente útil, indicando que o valor funcional do comportamento modelado supera a influência das características dos modelos ou dos observadores, as quais só exercem grande influência quando as conseqüências para o comportamento não estão claras.



Um dos pontos importantes abordados por Bandura (1986) é o papel da relação modelo/ modelado em termos de afeição (nurturance), através de um experimento no qual a qualidade de interação recompensadora entre um modelo feminino e crianças de escola maternal foi sistematicamente variada: as crianças que experienciavam a interação recompensadora com o modelo apresentavam substancialmente mais comportamento imitativo que as crianças com as quais o mesmo modelo interagiu de forma não recompensadora.

“Através de repetida associação dos comportamentos parentais e atributos de atividades de cuidado afetuosas e recompensadoras, assume-se que as características comportamentais dos pais tomam gradativamente um valor positivo para a criança. Conseqüentemente, a criança é motivada a reproduzir estes atributos positivamente valenciados no seu próprio comportamento.” (Bandura, 1977, p. 339).

O comportamento em questão é mais passível de ocorrer na ausência de agentes socializadores e de recompensas administradas externamente. Sendo assim, a proposta de trabalho, da Teoria de Aprendizagem Social de Albert Bandura (1977, 1979) objetiva verificar as múltiplas possibilidades que o trabalho de reflexão e análise dos fatos ocorridos nos diversos segmentos da sociedade pode oferecer ao desenvolvimento do raciocínio moral. Tal prática envolve currículo, ação pedagógica, tomada de posições, mudança de papéis, análise e julgamento moral, numa perspectiva relacional entre cognição, afetividade e atitude.

### **3. INSTRUMENTOS DE ANÁLISE E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG**

A teoria de julgamento moral proposta por Kohlberg foi trazida para o Brasil por Angela Maria Brasil Biaggio (1940-2003) através de seus estudos relacionados à sua tese de doutorado (1967-1969), realizado na Universidade Wisconsin-Madison nos Estados Unidos. Biaggio, ao elaborar sua tese de doutorado sob a orientação de Robert E. Grinder, estudou diferentes aspectos do Desenvolvimento Moral: afetivo (culpa), cognitivo (julgamento moral na tipologia de Kohlberg) e comportamentais (resistência à tentação em situação de transgressão). Ao longo de seus estudos, Biaggio procurou investigar, sobretudo, a noção de universalidade e seqüencialidade dos estágios morais presentes na teoria Kohlbergiana, interessando-se também pelos fatores intrínsecos e extrínsecos que pudessem afetar o desenvolvimento moral.

A partir de 1993, Angela Biaggio voltou para os trabalhos de intervenção junto aos grupos pesquisados, baseada nos estudos de Blatt e Kohlberg (1975). Um trabalho de intervenção que deve ser mencionado foi a tentativa de Biaggio (1997) de implantar a Comunidade Justa, iniciado em seu pós-doutorado (1994), em uma escola pública de Porto Alegre.

Do ponto de vista do desenvolvimento sócio-moral pesquisado e desenvolvido por Biaggio, pode-se perceber uma inicial abordagem do desenvolvimento sócio-moral individual, que posteriormente dirige-se para o desenvolvimento nas relações interpessoais e, finalmente, preocupa-se com o desenvolvimento de atitudes morais e éticas, isto é, com a forma da humanidade lidar com questões do meio

ambiente e construir a paz no mundo. Estas fases não se sucedem necessariamente, entretanto, observa-se uma forte tendência das primeiras pesquisas investigarem pressupostos teóricos e as últimas estarem mais ligadas a trabalhos de intervenção.

Ao analisar o trabalho de Angela Biaggio, outro aspecto que chama a atenção é o fato dela apresentar uma preocupação constante em verificar o que existe de universal e de relativo na forma das pessoas pensarem sobre a moral, a paz, a violência e o meio ambiente, uma inquietação que se traduz através das várias pesquisas transculturais realizadas ao longo de sua trajetória como pesquisadora.

Toda essa atividade mostra a crença de Biaggio na mudança e a vontade de contribuir para transformação da realidade social. Mostra o quanto Biaggio foi responsável pela difusão do pensamento Kohlberg no Brasil e demonstra a riqueza de todo um instrumental de diagnóstico e de intervenção que ora foi adaptado, ora foi construído pela pesquisadora e seus colaboradores, e a enorme riqueza dos dados pesquisados.

A pesquisa aqui apresentada ressalta também a possibilidade de transformação da realidade social através do trabalho de intervenção, baseado na teoria de L. Kohlberg, utilizando a prática pedagógica e o exercício do julgamento moral pelos educadores e alunos como espaço de troca e de aprendizagem, conforme será descrito a seguir.

A teoria de julgamento moral proposta por Kohlberg (1963), trazida por Angela Biaggio (1975), é única pelo fato de postular uma seqüência universal, da qual os estágios mais altos (5 e 6) constituem o que ele chamou de pensamento pós-convencional. Ao contrário da maior parte das explicações sociológicas e psicológicas, que consideram a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral (perspectivas de Durkheim, Freud e do behaviorismo) Kohlberg

propôs uma técnica de avaliação do nível de desenvolvimento do raciocínio moral onde utiliza a entrevista individual como instrumento de avaliação deste.

A avaliação do estágio predominante de julgamento moral é feita por meio de uma análise de respostas a dilemas morais, dentre os quais é protótipo o conhecido dilema do marido que rouba um remédio de uma farmácia para salvar a vida da mulher (exemplo do SROM. Biaggio, 1987).

Kohlberg e seus colaboradores (Blatt & Kohlberg, 1975, Turiel, 1966) identificaram o *conflito cognitivo*, através da análise dos dilemas morais, como o processo através do qual procede a maturação em direção a estágios mais elevados de julgamento. Blatt e Kohlberg (1975) descreveram técnicas de dinâmica de grupo através das quais a maturidade de julgamento moral pode ser estimulada. Basicamente, tal técnica consiste em formar um grupo de dez a doze pessoas de diferentes estágios de desenvolvimento moral para discutir dilemas, geralmente sob a liderança de um professor, psicólogo ou orientador educacional a fim de coordenar a discussão, chamando a atenção para argumentos típicos de estágios superiores, propostos por elementos do grupo ou pelo próprio coordenador.

Essa técnica consiste de várias sessões e tem tido êxito quanto à promoção e maturação de um estágio para outro. Programas de educação moral em vários ambientes escolares têm utilizado essa técnica (Gibbs, Arnold, Ahlborn & Chessman, 1984; Berkowitz, 1985), inclusive no Brasil (Rodrigues, 1976; Biaggio, 1985). A maior parte dos estudos utilizou um planejamento experimental com grupo de controle e grupo experimental, com pré-teste e pós-teste. Blatt demonstrou a eficácia desse método em sua tese de doutorado, publicada como Blatt e Kohlberg (1975).

Por meio de um confronto de opiniões dos participantes, gera-se um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral. Com

fundamento em Kohlberg (1970) e em Turiel (1966, 1977), Blatt justifica a utilização da técnica de discussões de dilemas nas noções de conflito moral genuíno, incerteza e discordância a respeito de situações problemáticas, e na apresentação de modos de pensamento de um estágio acima daquele em que a criança se encontra.

Esses processos ficam evidenciados em uma série de experimentos de Turiel e colegas, utilizando medidas de julgamento moral. Afirmam esses autores que julgamentos morais verbais só são assimilados ao pensamento da criança se estiverem em um nível acima daquele da criança.

Estudos apresentados por estes autores afirmam que crianças expostas a mensagens em um estágio acima do seu próprio assimilaram mais as mensagens do que os outros grupos, com perguntas de níveis muito acima dos apresentados pelas crianças. Em um pós-teste, utilizando outros dilemas, estas mesmas crianças do primeiro grupo, usaram mais pensamento do estágio a que foram expostas do que estes outros dois grupos, onde lhes foram apresentados estágios muito superiores aos seus.

Em outro estudo, Rest (1979) demonstrou que as crianças rejeitavam (embora compreendessem) as mensagens abaixo de seu pensamento, e que não compreendiam as mensagens que estavam dois estágios acima. O segundo princípio afirma que o raciocínio de estágio superior é assimilado pela criança somente se causar conflito cognitivo, isto é, se for discrepante ou introduzir incerteza na decisão moral da criança.

A popularidade desse método é grande, uma vez que é um método que promove a educação moral sem usar de doutrinação nem de relativismo. Evita a doutrinação, pois visa promover o desenvolvimento natural de estruturas universais de tomada de decisão, e não a busca por adesão a um conjunto determinado de crenças e valores religiosos ou morais. Evita o relativismo por que postula que os estágios são

ordenados de maneira hierárquica, de forma que um estágio superior é *melhor* ou mais *justo* do que o que o precede.

Assim, os educadores que usam esse método podem criticar as maneiras de formar julgamentos morais dos alunos sem estabelecer respostas certas. O papel do líder da discussão, conforme apresenta Kohlberg (1976) é baseado no modelo de Sócrates, que engajava seus discípulos em um diálogo moral no qual pontos de vista conflitantes eram examinados e uma solução era pro posta a partir destas discussões.

De acordo com esse enfoque, o líder nunca apresenta simplesmente soluções prontas para serem aceitas na base da autoridade, mas estimula os alunos a buscar uma solução mais coletiva. Assim, este método socrático respeita os estudantes, enquanto intrinsecamente orientados para o questionamento moral, e procura as melhores condições de sala de aula para essa investigação.

Blatt e Kohlberg (Biaggio, 1975) relatam que os efeitos desse programa permanecem a longo prazo, e que são mais marcantes quando se trabalha com pré-adolescentes. A pré-adolescência, para estes autores, seria assim um período crítico para o desenvolvimento moral.

A pesquisa apresentada neste trabalho referente à Ética, Julgamento Moral e Prática Educativa tem como participantes professores especialistas (orientadores educacionais e orientadores pedagógicos) que atuam diretamente com alunos deste período do desenvolvimento assinalado por Kohlberg. Sendo assim, tais participantes poderão, através da prática vivenciada no programa desenvolvido na presente pesquisa, atuar como agentes promotores de maturação do julgamento moral dos pré-adolescentes e adolescentes, com os quais trabalham.

#### 4. A MENSURAÇÃO DO JULGAMENTO MORAL

Biaggio (1988) coloca com propriedade que a maneira de avaliar em qual estágio o sujeito se encontra é bastante complexa e um tanto subjetiva, porém, permite chegar-se a um escore numérico. Também afirma que a avaliação se baseia em vários conceitos morais básicos, tais como: valor da vida humana, motivos para a ação moral, bases para o respeito e a autoridade moral, e outros, que são avaliados nas respostas de cada história.

Os estágios baseados na teoria Kohlbergiana são estágios morais, no sentido de que raramente as pessoas respondem no mesmo nível em todas as histórias ou em todos os conceitos, por exemplo: uma pessoa dar predominantemente respostas do estágio 4 e, ao mesmo tempo, dar respostas de outros estágios, como 3, 5 ou até mesmo estágios mais distantes. Neste caso, a pessoa é classificada no estágio predominante das respostas.

A maioria das pesquisas baseadas na tipologia de estágios de Kohlberg vem utilizando seu método de avaliação, construído em 1958 e redefinido em várias reformulações posteriores. Tal método requer que o sujeito reaja a dilemas morais hipotéticos, indicando o que deveria ser feito e justificando seu curso da ação. Os dilemas são construídos para avaliar o raciocínio sobre uma variedade de aspectos morais, tais como: valor da vida humana, direitos, propriedade, punição e culpa, verdade e contrato, direitos civis e justiça social, governo, lei e outros, que são avaliados de acordo com as respostas dadas em cada história.

• **QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL (SOCIOMORAL REFLECTION OBJECTIVE MEASURE, SROM) DE GIBBS (1984) ADAPTADO POR BIAGGIO.**

A Medida Objetiva de Reflexão Sócio-Moral (SROM) de Gibbs (1984), produzida e adaptada por Biaggio (1984) no Brasil, é uma medida de múltipla escolha para o Julgamento Moral.

O SROM é composto por dezesseis itens que testam o raciocínio dos indivíduos quanto a valores normativos e a decisões relativas a dois dilemas morais kohlbergianos. O sujeito responde às alternativas, dando opiniões a respeito de que soluções daria a estes problemas. Este teste objetivo permite padronizar os escores das respostas de cada sujeito para classificação nos níveis nos estágios kohlbergianos de desenvolvimento moral – 1, 2, 3, 4 e 5.

Para a organização do SROM (anexo, instrumento 2), existem dilemas correspondentes para as duas formas (A e B) do instrumento (Gibbs e Widaman, 1982). Ambas as formas vinculam oito valores normativos ou normas. O primeiro dilema das duas formas permite a indução de justificativas para cinco normas: incorporação (conjugal e amizade), vida (salvar uma vida). Forma A: viver, mesmo que não se queira mais. Forma B: Lei e propriedade, justiça legal e consciência. O segundo dilema de ambas as formas induz justificativas para três normas: incorporação familiar, contrato e propriedade.

O SROM é mais padronizado especificamente com a forma A. Por exemplo, para a norma de incorporação do SROM (casamento e amizade), a primeira questão do estímulo é a seguinte:



1. Se a esposa de João pede a ele para roubar o remédio para ela? João deve:

roubar                                      não roubar                                      não sei ao certo

1a. Até que ponto é importante um marido roubar para salvar a sua mulher, mesmo se ele não estiver certo de que isto é a melhor coisa a fazer?

importante                                      muito importante                                      não é importante

1b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que um marido faça isto. Que razão você daria?

*Assinale dentre as alternativas abaixo a que estiver mais próxima da razão que você daria. Se você não entender uma frase não deverá assinalá-la como próxima da razão que você daria.*

a) porque é a mulher dele, e ela disse a ele para fazer isso, então ele deve fazer o que ela diz.

próxima                                      não próxima                                      não sei ao certo

b) porque ele já se casou com ela e se ele não quer ajudá-la, para que se casou com ela, afinal de contas?

próxima                                      não próxima                                      não sei ao certo

c) porque eles podem ter construído juntos um profundo comprometimento mútuo.

próxima                                      não próxima                                      não sei ao certo

d) porque se espera que um marido ajude sua mulher na doença e na saúde.

próxima                      não próxima                      não sei ao certo

e) porque ele não pode reconhecê-la sem aceitação.

próxima                      não próxima                      não sei ao certo

f) porque ele aceitou uma responsabilidade como seu marido.

próxima                      não próxima                      não sei ao certo

1c. De todas as justificativas acima, aquela que estaria mais próxima daquela

que você daria (ou a menos distante daquela que você daria) é:

a   -   b   -   c   -   d   -   e   -   f

(circule uma alternativa)

A maioria das opções dos componentes *b* das perguntas dos SROM são representativas de um estágio sócio-moral Kohlbergiano (1-5). Uma sexta opção consiste de uma justificativa pseudo-significativa, que visam detectar sujeitos que estão assinalando respostas retoricamente elegantes, porém sem dado significativo (Rest, 1969). Os protocolos de sujeitos que marcam duas ou mais respostas desse tipo não são confiáveis e devem ser descartados. Os itens das opções foram adaptados dos critérios de referência de estágios nos manuais de Kohlberg & Gibbs (1984). Colby auxiliou no desenvolvimento da validade convergente dos itens de teste. Kohlberg auxiliou na construção de vários itens referentes ao estágio 5.

Para a questão 1b do exemplo acima, a opção *a* representa o estágio 1; a opção *b*, o estágio 2; a opção *c*, o estágio 5; a opção *d*, o estágio 3; a opção *e*, a pseudo-justificativa (sem dado significativo); e a opção *f*, o estágio 4. Os escores do SROM podem variar entre 100 (estágio 1 puro) até 500 (estágio 5 puro). O índice global do

SROM é diferente no fato de que ele leva a uma escala de 13 pontos, pois a transição 4 (5), a transição 5 (4) e o estágio 5 também são possibilidades. O SROM não oferece um índice modal, fechado apenas na análise quantitativa dos resultados.

As classificações globais dos testes do SROM representam o nível do estágio médio das opções selecionadas como *próximas* (componente b) e como *a mais próxima* (componente c) dentre as alternativas da pergunta.

## 5. CURRÍCULO, ÉTICA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Desde a sua origem, o currículo é compreendido como um mecanismo que garante a certas parcelas da cultura, escolhidas segundo critérios definidos, a sua transmissão às gerações posteriores. Assim, o currículo é uma das formas pelas quais os “mais velhos” se relacionam com os “mais novos”. Desta maneira, duas gerações são produzidas, duas maneiras de ser e estar no mundo são delineadas e, assim, a escola passa a se configurar como espaço de relação social, um espaço de produção e circulação de cultura, um espaço de tensões e construções.

Neste sentido, as preocupações com a organização das atividades educacionais exercidas nos diferentes grupos sociais e, mesmo com o que ensinar, já existe há bastante tempo. É certo também que mais diversas filosofias educacionais surgiram em diferentes épocas, mesmo quando o campo do currículo ainda não se tornara especializado, ou de alguma maneira transitaram neste território e fizeram especulações sobre currículo. O mundo, as relações e as identidades mudaram, assim como as concepções e as práticas educacionais. Em função dessas mudanças, não

podemos mais olhar nem praticar a pedagogia e o currículo como antes, de modo dicotômico e isolado, sem relações entre o que, por que e para que se aprende.

Segundo Freire (1987), quanto mais se imponha a passividade, em lugar de transformar, os alunos tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade. Portanto, um dos ideais da educação deveria ser formar indivíduos que pudessem agir em liberdade, procurando atingir as metas que eles mesmos se propusessem, e que não agissem de maneira condicionada às diferentes situações impostas a ele.

Tal concepção de educação traz como corolário a necessidade de se pensar e ressignificar a concepção de currículo frente às novas tecnologias e seus efeitos na formação de identidades e diferenças. O currículo deve ser pensado de forma a impelir novas concepções, fazeres e dizeres. O currículo cultural deve incluir no seu bojo questões relativas à classe, por certo, mas também, com a mesma importância, questões relativas a gênero, sexualidade, identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, discurso e textualidade, políticas de identidade, da estética, da diferença.

Assim, o currículo, embasado nestas concepções, é uma possibilidade de trazer para a escola reflexões acerca de problemas contemporâneos e, sobretudo, ao plano da vida e do cotidiano. Portanto, diferença e identidade, as relações de gênero e a pedagogia feminista, o currículo posto como narrativa étnica e racial, os estudos culturais e as articulações com o currículo, a pedagogia como cultura, são produtos das discussões referentes às teorias pós-críticas do currículo.

As discussões relacionadas ao modelo tradicional de estruturação do currículo iniciaram-se nos Estados Unidos, onde encontramos o “movimento da reconceptualização”, e na Inglaterra, na denominada “nova sociologia da educação”, representada, sobretudo, por Michael Young. Outros nomes são expressivos nesse

movimento e, entre eles, destacam-se Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, 1970), no Brasil, Michael Apple (Ideologia e Currículo, 1979), Althusser (A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado, 1970), Bourdieu e Passeron (A Reprodução, 1970), Baudelot e Establet (L'école Capitaliste en France, 1971). Todos representam a renovação da teoria educacional e da própria teoria do currículo. (Silva, 2003b)

Dá-se, então, a edificação das Teorias Críticas do Currículo que, por seu turno, vão discursar sobre a natureza ideológica do currículo, o que significa dizer que o conjunto de saberes e conhecimentos escolares encontram-se profundamente marcados pela ideologia capitalista. Sendo assim, o currículo (não só o explícito, revelado pelos conhecimentos e disciplinas escolares; como também o implícito, tácito, oculto, marcado pelos valores éticos e morais de cada época) constitui um importante mecanismo para reproduzir os ideais do capitalismo (da sociedade capitalista) e perpetuá-los, conforme interesse da classe econômica dominante.

É com a emergência das teorias críticas que conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto (o que, por que, para quem e para que se ensina) e resistência passam a fazer parte do repertório de pesquisadores em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. O foco das reflexões acerca dos conhecimentos constitutivos do currículo pelas teorias críticas e pós-críticas está no “Por que ensinar isso ou aquilo?”, e não apenas no “O que ensinar?”.

Dessa forma, as teorias críticas permitem que sejam compreendidos os efeitos do currículo na sociedade, isto porque tais teorias desconfiam o todo do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Essas concepções se constituiriam na base da teoria educacional crítica que iria, por sua vez, se desenvolver nos anos seguintes, ou seja, o desenvolvimento das teorias pós-críticas.

Neste movimento, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, em 2004, lançou o volume 2 da Proposta Pedagógica desta Secretaria, visando reestruturar/ redimensionar os Cadernos Pedagógicos, construídos entre 1992 -1994, que apresentavam a disciplinas escolares de forma segmentada e não mais atendiam a realidade educacional exigida pela Rede de Ensino.

Tal Proposta Curricular passou a ser a base da construção do fazer pedagógico de todas as Unidades Escolares a ela vinculadas. Este documento é resultado de construções coletivas do processo de Reestruturação Curricular, iniciado em 1999, além da continuação do volume 1, que tratava dos Princípios Teóricos norteadores do currículo que se pretende construir para toda a Rede.

A primeira etapa do trabalho, na elaboração deste documento, foi a formulação dos *objetivos gerais formadores* do currículo, realizado em uma série de encontros com todos os profissionais do município. A segunda fase foi discutir e formular os *objetivos por área curricular* dos diversos segmentos que compõem o ensino fundamental, além de elaborar os *Princípios Teóricos* que aprofundam os Objetivos Gerais Formadores, compilados no volume 1 da Proposta .

A opção pela organização do Currículo por área curricular exige a postulação de eixos estruturadores, cuja função é alinhar as diferentes áreas curriculares, integrando-as para a plena formação do aluno (Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, volume 2, 2004). Para a construção de tais eixos estruturadores, foi realizada uma série de encontros a fim de elencar quais seriam os temas escolhidos pelo grupo de profissionais da Rede. Foram escolhidos os seguintes eixos: *Linguagem, Pluralidade Cultural e Ética*. Este último eixo é o principal objeto de estudo desta pesquisa que se pretende desenvolver com o grupo de professores especialistas (orientadores educacionais e orientadores pedagógicos) desta Rede.

À luz de tal propósito, merece destaque o sentido conferido por Hanna Arendt (1979) para a acepção do conceito de autoridade como critério distintivo da relação assimétrica entre professor (e as gerações adultas, de maneira geral) e estudantes (ou as novas gerações). Seguindo as reflexões de Hanna Arendt, que o educador pode e deve fazer é colocar a criança em contato com o acervo/patrimônio cultural historicamente acumulado e preservado. Nesse sentido, existiria a dupla tarefa de preservação cultural e humana. Daí a ênfase quanto aos conteúdos clássicos a serem trabalhados com as novas gerações; posto que o professor, "face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo" ( p. 97). Nessa direção, cabe destacar o alerta de Hanna Arendt quanto à dimensão ética e existencial do trabalho desenvolvido em educação.

A educação é, para Arendt, o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum.

Tais reflexões mostram o quanto a inclusão do tema ética, enquanto eixo estruturador do currículo, chama a atenção por se mostrar mais que um apelo político e social do grupo relacionado, trazendo para o tema uma expectativa excessiva por parte dos autores e de toda a comunidade escolar, uma vez que se acredita que o tema

transversal ética será o grande pilar na reconstrução da sociedade como um todo, ou ao menos terá papel fundamental neste processo.

"Os temas propostos expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania e correspondem a questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira de hoje, presentes sob várias formas na vida cotidiana. São amplos o bastante para traduzir preocupações de todo o país, são questões em debate na sociedade através das quais, o dissenso, o confronto de opiniões se coloca. O desafio da proposta de se trabalhar Ética é levar a escola a esse debate e incentivar que esta incorpore tais temas em sua prática" (Cfr. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ética* - Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental – SEF, 1997, p. 19).

O movimento que deu origem a esta proposta, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto na Proposta Pedagógica do município, já se delineava a algum tempo na sociedade sob o aspecto de uma indignação crescente diante de situações de exploração, desigualdade, impunidade que assolam nossa sociedade e que, aos poucos, foi constituindo-se num clamor nacional pela *ética* em todos os setores da vida social.

A discussão sobre ética, habitualmente confinada aos domínios filosóficos, adquiriu uma relevância social sem precedentes. As questões morais tornaram-se objeto de conversas e incorporaram-se ao cotidiano do homem comum, expressando a urgência de uma redefinição nos modelos das relações humanas. O que antes já era discutido no cotidiano escolar passou a condição de item oficial nos documentos relacionados às Propostas Curriculares oficiais, seja como tema transversal



(Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, v. 4) seja como eixo estruturador (Proposta Pedagógica, 2004, v.2).

“É fácil constatar a desorientação dos profissionais da escola, assim como de toda a sociedade, diante de acontecimentos que nos colocam em contato com este tema, apesar de todos afirmarem a necessidade de uma "postura ética". Em busca de uma escola que incorpore os anseios sociais e políticos, a eleição do tema "Ética" expressa a intenção de incentivar a construção de uma escola atenta à realidade social, condição essencial para qualquer prática educativa. Além disto, o reconhecimento de que há todo um universo de relações cotidianas no interior da escola, sempre ignorado ou subestimado pelas propostas curriculares, permite concluir que 'não se educa para o futuro', traduzindo com nitidez uma postura que educa para a percepção da própria realidade” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, v. 4).

A cidadania, portanto, torna-se o eixo da educação escolar, o referencial dos conhecimentos, das práticas e valores que devem orientar o exercício pleno da convivência em sociedade. Cria-se a figura da *escola-cidadã*, que sintetiza em si os objetivos, métodos e conteúdos da educação escolar.

É importante ressaltar que a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação definem o papel da escola como um agente capaz de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificando-a para o trabalho. Porém, vale lembrar os descompassos entre a legislação e a realidade educacional. Ou seja, nem sempre, as determinações legais são concretizadas, a curto ou em médio prazo, tanto em termos da oferta escolar, quanto dos objetivos educacionais. Desse modo, ainda é um desafio para o Brasil construir uma escola onde todos sejam

acolhidos e tenham sucesso. E ainda se ter claro o caráter ou a noção desse sucesso. Ou seja, em qual sentido? Para o trabalho? Para o convívio social? Para a sociedade do conhecimento (e da comunicação)? Ou numa perspectiva integral, global?

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996 (Lei nº 9.394/96) tem como novidade, a flexibilidade, onde as escolas passaram a ter autonomia para se organizarem administrativa e pedagogicamente, isto é, para prever formas de organização que permitam atender às peculiaridades regionais e locais, às diferentes clientela e necessidades do processo de aprendizagem (art.23). O novo modelo de educação é fundamentado em princípios democráticos como a descentralização, inclusive na gestão da escola.

Tanto na construção desta base educativa da prática pedagógica, como guia do projeto político pedagógico da escola, tal projeto deve ser construído levando em conta a articulação entre conteúdo e vida, visando essa convivência democrática na escola, onde a realidade escolar seja o seguimento da realidade *externa*, fora dos muros da escola. Um projeto educativo que visa anular as barreiras construídas entre os diferentes universos que compõem a escola: interno/externo, dentro/fora, sala/comunidade, e discutir todos os comportamentos que afetam o convívio social, dentro e fora da escola, combatendo mecanismos de heteronomia e alienação.

Olhando diretamente os PCN (1997), em sua introdução, vê-se que a necessidade da educação trabalhar a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente devendo a escola assumir-se como um espaço de vivência e discussão dos referenciais éticos. A escola não é, desta forma, uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos.

“A questão cultural das preocupações éticas é a análise de diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas quando ambas as partes não dão conta de responder questões complexas que envolvem a moral e a afirmação de princípios que organizam as condutas dos sujeitos sociais” (PCN,1997).

Então, além de reconhecimento ao outro, que pressupõe a inter-relação dos diferentes currículos construídos no interior das escolas , onde cada um, professor, aluno e demais membros da comunidade escolar, são sujeitos éticos há, na intersubjetividade dos PCN, o reconhecimento de um caráter fundamental da ética: a contradição Moral Constituída/Moral Constituinte .

Portanto, é no currículo que se dá a posição da escola em relação à cultura onde está fundamentada. Assim sendo, o currículo pode ir além do que foi falado, que seria a própria cultura sistematizada em ensino (seleção, organização). Além do corpus da ética construído pelas gerações anteriores , o currículo deve ser o espaço privilegiado, não só da discussão social da ética vigente, mas instrumento científico, num modelo de pedagogia que se realiza na prática , *a priori*, científica, experimentando na dialeticidade, uma ética concreta, que auxilie as demandas sociais pela humanização e pela democracia.

Essa competência do professor, que seria promover situações que levem o aluno a ter o que mobilizar, como saber voltado para a liberdade e autonomia, para enfrentar problemas que muitas vezes se relacionam com valores não democráticos, ou situações da ausência dos valores democráticos.

Trata-se de uma discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem da ética e do raciocínio moral que, sem uma devida clareza teórica, e sem o desenvolvimento das competências que serão tratadas nesta pesquisa, corre-se o risco de

não se alcançar os objetivos e as finalidades que, em tese, os PCN (1997) e a Proposta Pedagógica (2004) propõem: a cidadania, a democracia. Uma ética onde o indivíduo não seja reprimido, nem classificado como subproduto cultural.

A proposta parte de observações e princípios relativamente simples de serem explicitados. Em resumo, verifica-se que questões relacionadas à Ética permeiam todo o currículo. Portanto, não há razão para que sejam tratadas em paralelo. É importante fazer o aluno pensar que ética e moral diz respeito a todas as atividades humanas.

As relações sociais internas à escola são pautadas em valores morais. Como devo agir com meu aluno, com meu professor, com meu colega? Eis questões básicas do cotidiano escolar. A prática dessas relações forma moralmente os alunos. Como já apontado, se as relações forem respeitadas, equivalerão a uma bela experiência de respeito mútuo; se forem democráticas, no sentido de os alunos poderem participar de decisões a serem tomadas pela escola, equivalerão a uma bela experiência de como se convive democraticamente, de como se toma responsabilidade, de como se dialoga com aquele que tem idéias diferentes das nossas. Do contrário, corre-se o risco de transmitir aos alunos a idéia de que as relações sociais em geral são e devem ser violentas e autoritárias. Em suma, o tema Ética diz respeito a praticamente todos os outros temas tratados pela escola. E mais ainda: diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e àquelas dos membros da escola com a comunidade.

O trabalho realizado em torno do tema Ética e Julgamento Moral durante o ensino fundamental, conforme proposto no PCN (1997), organizou-se de forma a possibilitar que os alunos sejam capazes de: a) compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa; b) adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse

necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista; c) adotar, no dia -a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; d) compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária; e) valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas; f) construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização; g) assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Toda pessoa tem, em princípio, direito ao respeito de seus semelhantes; a uma vida digna, no sentido de boas condições de vida; a oportunidades de realizar seus projetos. Sem opção moral, uma sociedade democrática, pluralista por definição, é totalmente impossível de ser construída e o conceito de cidadania perde seu sentido. É, portanto, imperativo que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos seus alunos. Por impregnarem toda a prática cotidiana da escola, os conteúdos de Ética priorizam o convívio escolar. São eles: respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade, assim como o princípio de dignidade do ser humano.

Tais princípios embasam o trabalho do professor na criação de situações de aprendizagem que busquem garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos para uma atuação pautada por princípios da ética democrática e da universalidade. As respostas dadas pelos alunos, ao longo do trabalho com estas temáticas, de forma alguma deverão ser entendidos como índices de qualificação moral do aluno e sim como processos e estágios de raciocínio

moral a serem desenvolvidos ao longo das discussões propostas através da análise dos dilemas, instrumento desta presente pesquisa.

## 6. AS HABILIDADES DO PROFESSOR

De acordo com o *Teacher Training in Values Education*, workshop desenvolvido por L. Kohlberg (1976), os professores precisam de 4 habilidades essenciais para dirigir discussões de dilemas com eficiência máxima, ou seja, de modo a aproveitar o máximo de informações oferecidas pelos participantes, fazendo com que estes conteúdos sejam aproveitados nas discussões e nos *conflitos cognitivos* surgidos, proporcionando possíveis avanços de julgamento moral. Esta pesquisa baseou-se nestas habilidades para a construção do planejamento dos Encontros onde o tema foi desenvolvido. Segundo este *workshop*, desenvolvido por Kohlberg, os professores / dinamizadores das atividades devem ser capazes de:

1. *Estabelecer uma atmosfera não ameaçadora em sala de aula.* Os estudantes devem sentir-se livres para expressar opiniões honestas. Se isto não acontece, não se desenvolverá conflito cognitivo genuíno. Os estudantes hesitam em falar livremente se acham que serão ridicularizados pelos colegas ou criticados pelo professor. Este requisito é particularmente delicado para os líderes de discussões de dilemas. Eles devem desafiar o raciocínio dos estudantes com perguntas investigadoras ou fazer com que um estudante enfrente outro com raciocínio em outro estágio, mas, ao mesmo tempo, devem assegurar que os estudantes não se sintam ameaçados ou humilhados. As sugestões devem desenvolver, ao longo das atividades na oficina de dilemas, um clima social que dê suporte positivo aos estudantes e ajuda ao professor desenvolver uma atmosfera apropriada em sala de aula.

2. *Organizar eficientemente o tempo de aula.* Discussões típicas de dilemas envolvem um processo de cinco passos descritos a seguir. Os líderes bem sucedidos de discussão de dilemas observam cuidadosamente o relógio, para assegurar-se de que a discussão flua tranquilamente e dentro do horário. Às vezes os professores deveriam iniciar outra atividade antes que todos os estudantes tenham terminado a anterior, na seqüência. Por exemplo, um pequeno grupo pode estar ainda engajado em discussão ativa quando outros já terminaram. Em vez de esperar, o professor deveria reagrupar todos os grupos para uma discussão de grande grupo. Interromper uma atividade antes de tê-la terminado exige reaprendizagem por parte de alguns professores.

3. *Encorajar interação estudante-estudante.* A interação estudante-estudante realiza-se de duas maneiras principais: a) as atividades de pequenos grupos consistem quase que inteiramente de discussões estudante-estudante, uma vez que o professor só pode estar presente a um grupo por vez; b) grande parte da discussão com participação de toda a classe pode envolver interação estudante-estudante se os professores pedirem que os estudantes respondam a comentários feitos pelos colegas ou encoraje os estudantes a fazer perguntas ou a iniciar temas de discussão.

4. *Desenvolver habilidade para usar perguntas investigadoras.* O exercício em conversações incompletas na classe lhe dá prática no uso de perguntas investigadoras, que buscam redimensionar os diferentes olhares sobre o problema. Tais perguntas investigadoras serão mais detalhadamente descritas no Passo 4 para direção de discussão de dilemas, propostos por Kohlberg, no item que se segue. Entretanto, apenas o uso real na sala de aula pode tornar perguntas como estas uma parte atuante do repertório de habilidades de um professor.

## **• UM PROCESSO DE CINCO PASSOS PARA DIRIGIR DISCUSSÕES DE DILEMAS.**

Durante o trabalho, o professor deve se familiarizar com os dilemas a serem discutidos antes dos Encontros propriamente ditos. Os dilemas podem ser utilizados tanto na forma escrita como através de filme, dramatizações, fotonovelas, histórias em quadrinhos, e outros recursos audiovisuais que auxiliam na dinâmica e na participação dos alunos. Nas discussões os professores podem empregar o processo de cinco passos, propostos por Kohlberg, sobre discussão de dilemas.

Esta proposta baseada nos cinco passos foi adotada, durante os Encontros realizados durante a pesquisa para a análise e trabalho envolvendo os Dilemas, sejam os construídos pela pesquisadora, sejam os construídos e analisados pelos sujeitos da pesquisa.

1. O primeiro passo pede que os estudantes identifiquem a natureza precisa do dilema, de modo que todos na classe compreendam o assunto envolvido. Fazendo perguntas a diversos estudantes, o professor deve levá-los a resumir a situação, identificar a protagonista e os outros da história; clarificar termos, fatos e circunstâncias; e descrever as escolhas alternativas abertas ao protagonista, ou seja, o dilema propriamente dito. Os estudantes podem articular mais claramente suas idéias quando podem: usar os nomes das pessoas envolvidas no dilema, descrever as circunstâncias e declarar a natureza do dilema em suas próprias palavras. Este procedimento, que não demora mais que cinco minutos, ajuda a discussão a fluir uniformemente.



2. O segundo passo requer que os estudantes assumam uma posição experimental sobre qual ação é apropriada para a principal protagonista e declarem uma ou duas razões para essa posição. Os estudantes devem considerar o que ela deveria fazer e não o que eles fariam se enfrentassem dilema similar. Pode-se pedir aos estudantes que escrevam o que acham que a protagonista deveria fazer e a principal razão para sua escolha. Enquanto escrevem, o professor deverá caminhar pela sala para ter uma idéia de como a classe se divide sobre o tema. Então, o professor deve iniciar a discussão pedindo que levantem as mãos, chamando primeiro a escolha minoritária, de modo que os estudantes que discordam do ponto de vista da maioria não se sintam intimidados. Alternativamente, o professor pode pedir, em seguida, que levantem as mãos para determinar como a classe se sente, ou chama dois ou três estudantes para que ofereçam suas opiniões, e, depois, recolhe os votos da classe. Este procedimento, que não leva mais de cinco minutos, orienta o professor para organizar a parte seguinte da discussão, que é arranjada com base na divisão da classe sobre o assunto.

3. O terceiro passo envolve reuniões de pequenos grupos nos quais os estudantes têm a chance de partilhar suas razões para as posições que assumiram. Conversar informalmente sobre o dilema, em pequenos grupos, é especialmente útil para estudantes tímidos que, freqüentemente, acham mais fácil expressar suas idéias neste ambiente. Estas discussões deverão durar apenas dez ou quinze minutos.

O professor pode organizar pequenos grupos, de quatro a seis membros, escolhendo uma das seguintes maneiras:

a) Se a classe se divide desigualmente sobre os dilemas, os estudantes podem ser divididos em grupos onde, em um dos grupos, tem estudantes que tiveram a mesma posição. Então, os estudantes, em cada um dos grupos, devem discutir suas razões e decidir sobre as duas melhores razões para suas posições. Um membro do

grupo pode registrar as duas razões. O professor pode pedir, também, que o registro das posições do grupo seja listado no quadro de giz.

b) Se a classe se divide razoavelmente com equilíbrio sobre o dilema, os estudantes podem ser organizados em grupos com um número igual representando posições opostas. Então, os membros destes grupos discutiriam ambas as posições e escolheriam a melhor razão para cada uma.

c) Se a classe concorda sobre uma posição, o professor pode dividir os estudantes em pequenos grupos, cada um composto de estudantes que tenham a mesma razão para sua posição. Cada grupo pode, então, decidir por que a razão que prefere é a melhor. Alternativamente, os grupos podem ser compostos de estudantes que apóiam a mesma posição por uma variedade de razões. Depois, os membros de cada grupo podem discutir suas razões e decidir sobre as duas ou três melhores.

Durante as reuniões de pequenos grupos, o professor deve movimentar-se, de um grupo a outro, para se assegurar de que os estudantes se enfocam nas tarefas atribuídas e para evitar digressões, tais como argumentos sobre os fatos do dilema. Observar o progresso de cada grupo também ajuda o professor a decidir como abrir a discussão quando os estudantes se reúnam novamente em grupo total da classe.

**4.** A maior parte do tempo deveria ser dedicada à discussão do dilema por toda classe. Apesar da interação dos estudantes ser mais importante nesta parte da discussão, o professor representa um papel crucial. Os estudantes devem voltar para o grupo grande com o professor sentado no círculo, como parte do grupo. Este procedimento evita o estabelecimento do espaço do professor e do espaço do estudante, que impede o fluxo da discussão.

O professor pode iniciar a ampla discussão da classe, em maneiras que promovam a interação dos estudantes e encorajem exame crítico do raciocínio. Uma

maneira de começar é usar relatos de grupos escritos no quadro de giz para abrir a discussão. Outra maneira é pedir um relato oral de um grupo que funcionou bem durante as reuniões de pequenos grupos. Estudantes que apóiam a posição oposta geralmente respondem espontaneamente as declarações de abertura de outro grupo e começam a desafiar seu raciocínio, mas o professor pode pedir que um grupo comente, para que a discussão prossiga.

Certos tipos de perguntas são particularmente úteis para provocar raciocínio numa discussão de dilema, além de revisar o trabalho já realizado nas conversações incompletas na sala de aula, durante a oficina:

a) *perguntas de checagem de percepção* determinam se outros estudantes compreenderam ou não uma declaração que o outro fez, por exemplo: “João, quer me dizer, com suas palavras, o que Maria disse?”

b) *perguntas de participação inter-estudantes* pedem a um estudante que responda à posição de outro, por exemplo: “José, o que pensa sobre o que Marcos disse?”

c) *perguntas definicionais* pedem aos estudantes que tornem claro o significado de suas próprias declarações, por exemplo: “O que você quer dizer com justiça?”

d) *perguntas relacionadas ao tema* focalizam a atenção sobre um ou mais assuntos, por exemplo: “Alguma vez é correto violar a lei?”

e) *perguntas de troca de papéis* pedem a um estudante que examine uma situação do ponto de vista de outra pessoa no dilema, por exemplo: “Joaquim desejaria que ele mentisse, segundo você. O dono da loja desejaria o mesmo?”

f) *perguntas de conseqüências universais* pedem a um estudante para imaginar o que aconteceria se todos se comportassem de certa maneira, por exemplo: “Como seriam nossas vidas se todos violassem as leis quando isto os satisfizesse?”

g) *perguntas de busca de raciocínio* pedem um raciocínio que possa embasar a posição do estudante em relação ao dilema, por exemplo: “Por quê?”

Professores que usam discussões de dilemas em suas classes aprendem rapidamente como e onde intervir com perguntas apropriadas para manter as conversações focalizadas no raciocínio, para envolver a todos na discussão, para encorajar a interação entre estudantes que argumentam em estágios contíguos da escala de Kohlberg e para ajudar os estudantes a pensar sobre raciocínio de estágio mais elevado. O professor pode desencorajar comentários alheios aos fatos do dilema, simplesmente declarando quais são as circunstâncias. Ele pode pedir aos estudantes tímidos que parafraseiem os comentários de outros, que resumam posições de outros ou partilhem suas reações a declarações específicas.

Porque uma classe típica contém estudantes que raciocinam em dois ou mais estágios da escala de Kohlberg, discussão de razões em estágios contíguos freqüentemente ocorrerá espontaneamente. O professor deveria tentar manter a discussão concentrada no argumento do estágio que a maioria usa e em um estágio mais alto, para dar aos estudantes uma oportunidade de examinar raciocínio mais adequado do que o que geralmente empregam. Mesmo com uma pequena prática, o professor será capaz de identificar uma razão *estágio 2* e pedir a um estudante que expressou previamente uma razão *estágio 3* para responder ao mesmo questionamento. Deste modo, além de facilitar intercâmbio entre os dois estudantes, o professor pode fazer um comentário/ pergunta num estágio mais alto para introduzir os estudantes ao raciocínio de nível mais alto.

5. Cerca de cinco minutos antes do fim do período, o professor deverá iniciar o estágio final no processo de ensino. Não deveria haver tentativa de alcançar consenso sobre o dilema, mas os estudantes deverão reavaliar individualmente suas posições originais e seu raciocínio. O professor deverá pedir aos estudantes para revisar a discussão e responder reservadamente a duas perguntas: “Agora, o que você acha que a protagonista deveria fazer? Qual é a razão mais importante para fazê-lo?”

Os estudantes podem escrever suas respostas às perguntas ou apenas pensar sobre elas. O professor pode decidir usar as respostas como base para um tipo de trabalho para casa. Os estudantes podem escrever um ensaio, uma história ou um poema sobre o assunto ou podem descobrir outros dilemas que envolvam assuntos similares. Este último passo leva a discussão a um fim e evita a implicação de que há uma resposta certa para o dilema, além de servir como tarefa de acompanhamento do trabalho desenvolvido.

Ao elaborar o material que será utilizado nas discussões é importante verificar: se o conteúdo do dilema apresentado é realmente um dilema, se o dilema é adequado a faixa etária do grupo pretendido, se o dilema é de conteúdo moral.

Pode-se também elaborar uma variação de dilemas e alternativas num mesmo encontro, a fim de: preparar investigações dificultadoras que alterem o dilema, no caso de não estar funcionando em sua forma original; preparar pelo menos um dilema adicional que seja relacionado ao dilema original; preparar ao menos um dilema alternativo, que não seja relacionado ao tema original, no caso dos assuntos tratados não serem de interesse para o grupo.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA**

#### **- PARTICIPANTES**

Participaram da pesquisa professores especialistas (orientadores educacionais e orientadores pedagógicos) integrantes da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, uma rede da periferia do estado onde se preserva a importante presença destes profissionais nas Unidades de Ensino. A escolha dos professores especialistas obedeceu alguns critérios, como:

Dos professores especialistas pertencentes à pesquisa, estes deverão:

a) pertencer ao quadro funcional de especialista na Rede Municipal de Ensino do Município; b) estar lotado na unidade escolar na função de professor especialista (orientador educacional e/ou orientador pedagógico); c) não estar em estágio probatório.

Para o trabalho nesta Rede abriu-se as inscrições para participação, na pesquisa, de 50 (cinquenta) professores especialistas, que participariam tanto da aplicação do questionário selecionado como dos encontros para o desenvolvimento da proposta de trabalho e réplica dos questionários iniciais.

Inscreveram-se 42 (quarenta e dois) professores especialistas, das 50 (cinquenta) vagas iniciais, sendo que deste total de inscrições estiveram presentes nos encontros 21 (vinte e um) destes professores especialistas e 01 (um) psicólogo educacional.

## - INSTRUMENTOS

Utilizou-se como pré-teste um questionário de atitudes adaptado para o grupo de professores especialistas envolvidos na pesquisa e o ambiente escolar relacionado. O questionário foi adaptado do *Questionário de avaliação do perfil sócio-econômico-cultural-profissional do professor* (Passos & Rodrigues, 2002), que diz respeito a questões da escola como: identificação do professor, caracterização da escola onde o professor especialista trabalha, prática do professor, opinião e postura do professor especialista. O objetivo deste *Questionário* foi traçar um perfil profissional dos participantes da pesquisa, além de relacioná-lo com os resultados obtidos na aplicação do *Questionário de Reflexão Social* (SROM). Os resultados do *Questionário de avaliação do perfil* são analisados no Capítulo III, item 1, desta pesquisa.

O *Questionário de Reflexão Social* (SROM) foi aplicado nesta pesquisa como pré-teste e pós-teste, com o objetivo de validar a importância da análise dos Dilemas e a deflagração do Conflito Cognitivo no desenvolvimento do julgamento moral dos sujeitos da pesquisa.

As respostas dos sujeitos a estas questões foram avaliadas quanto ao grau de julgamento moral, numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos. Os critérios de maturidade foram estabelecidos baseados na literatura existente relacionada a este *Questionário* (Biaggio, 1987). Quanto maior o nível de julgamento moral apresentado nas respostas, maior o valor a ela atribuído. Os resultados do *Questionário de Reflexão Social* são analisados no Capítulo III, item 2, desta pesquisa.

Para as discussões e análises através dos dilemas utilizou-se, nos encontros iniciais, 03 (três) dilemas de conteúdo social (item 1, apêndice 2), os quais foram adaptados de dilemas utilizados por Barreto (1990), outros utilizados por Blatt,

Colby e Speicher (1974). Os temas dos dilemas foram: anti-semitismo; entre o dever e a justiça; e situação.

Utilizaram-se também textos jornalísticos de situações sociais e escolares (Apêndice 3) para análise e discussão nos grupos. Os textos foram retirados de sites na internet e relatavam situações atuais e presentes nos diálogos do momento.

Em um terceiro momento, os dilemas foram construídos pelos próprios professores especialistas participantes da pesquisa (item 2, apêndice 2) e analisados pelos demais participantes. Tais dilemas continham situações enfrentadas no cotidiano profissional, tanto pedagógico quanto administrativo, de quem os construiu. Os temas dos dilemas foram: aprovação e nota; a falta funcional; e religião e escola outros relacionados ao fazer pedagógico e administrativo na escola.

## **- PROCEDIMENTOS**

Inicialmente foi feito contato com a Secretaria de Educação a fim de adquirir a autorização para iniciarmos o trabalho com os professores especialistas da Rede, através das Equipes da Secretaria de Educação, responsáveis por estes profissionais, e a equipe técnico-administrativo-pedagógica das escolas a fim de agendar um contato da pesquisadora com estes professores. Agendado o encontro, via ofício (Apêndice 1), foi realizada uma palestra para esclarecimento dos objetivos do trabalho a ser desenvolvido e aplicação do *questionário de avaliação do perfil sócio-econômico-cultural-profissional do professor* (Passos & Rodrigues, 2002) e do *questionário de reflexão social* (SRQM, Gibbs & Biaggio, 1987) para análise de elementos que serão analisados no decorrer desta pesquisa.



Após o questionário, foram realizados 6 (seis) encontros mensais para o desenvolvimento da Proposta de Trabalho com temas relacionados à *Ética, Julgamento Moral e Prática Educativa*. Após a série de encontros, o *questionário de reflexão social* foi novamente aplicado, a fim de comparar os níveis de Julgamento Moral dos participantes antes e depois da proposta do Grupo de Trabalho.

### **- TRATAMENTO DE DADOS**

Para análise dos dados do *Questionário do Perfil Sócio-econômico-cultural-profissional do Professor* (Passos & Rodrigues, 2002) foram construídos 04 (quatro) quadros, para exposição dos resultados obtidos, e que foram analisados quantitativa e qualitativamente. Para análise quantitativa do *Questionário de Reflexão Social* (SROM, Gibbs & Biaggio, 1987), foi utilizado o tratamento estatístico do *Programa SPSS for Windows* para coleta, organização e análise dos dados obtidos, tanto no pré-teste como no pós-teste. Na seqüência da análise dos resultados deste grupo de sujeitos pesquisados, relacionou-se tais observações aos modelos de proposta de trabalho pedagógico da Rede Municipal de Duque de Caxias. A pesquisa enfatizou a relação destes dados com a transversalidade do tema *Ética*, colocado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC) como tema obrigatório nas salas de aula, e sua posição como Eixo Estruturador do Currículo, apontado na Proposta Pedagógica desta Rede.

### **- DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Os passos seguidos nesta pesquisa foram: a) assinatura do termo de consentimento para participação da pesquisa; b) envio do ofício para inscrição dos

participantes, c) inscrição dos participantes, d) aplicação do questionário do perfil sócio - econômico-cultural-profissional do professor (Passos & Rodrigues, 2002) e do questionário de reflexão social (SROM, Gibbs & Biaggio, 1987); c) desenvolvimento da proposta de trabalho, sugerida na pesquisa, no decorrer dos encontros do Grupo de Trabalho; d) apuração e coleta dos dados; e) análise dos resultados obtidos; f) conclusões.

### CAPÍTULO III

#### RESULTADOS

#### 1. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PERFIL SÓCIO- ECONÔMICO- CULTURAL- PROFISSIONAL DO PROFESSOR ESPECIALISTA

O *Questionário de avaliação do perfil sócio-econômico-cultural-profissional do professor* permitiu traçar um perfil da clientela e o ambiente de trabalho onde o professor especialista atua, as condições de trabalho deste profissional, a formação acadêmica e continuada, o grau de comprometimento, a visão e o envolvimento que cada elemento tem em seu Grupo de Trabalho.

Algumas respostas surpreenderam e serão mais bem analisadas conforme os quadros se apresentarem.

**Tabela 1** – *Resultado da Parte I do Questionário de Avaliação do Perfil Sócio-Econômico- Cultural- Profissional do Professor*

PARTE I		
Identificação e caracterização da escola em que trabalha.		
<i>Questionário</i>	<i>Questões</i>	
<b>1) Assinale com X os níveis de ensino existentes em sua escola.</b>	<b>Qtde</b>	<b>%</b>
a) Educação Infantil (Pré-escola)	11	50
b) Educação Básica (do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental)	18	82
c) Educação Básica (do 6º ao 9º Ano de Ensino Fundamental)	9	41
d) Educação Básica (da Pré-escola ao 9º Ano do Ensino Fundamental)	3	14
e) Educação Básica (da Pré-escola ao Ensino Médio)	0	0
f) Educação Básica (do 1º Ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio)	0	0

g) Educação Básica (do 6º Ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio)	0	0
h) Educação de Jovens e Adultos	3	14
i) Ensino Médio	0	0
j) Ensino Profissionalizante	0	0
k) Formação de Professores	0	0
l) Educação Especial	4	18
<b>2) Esta escola atende, na sua grande maioria, a alunos de que faixa sócio-econômica?</b>		
a) Classe A – Alta (muito ricos)	0	0
b) Classe B – Média Alta (ricos)	0	0
c) Classe C – Média Baixa (remediados)	0	0
d) Classe D – Pobres	15	68
e) Classe E – Miseráveis (aqueles que estão abaixo da linha da pobreza)	7	32
<b>3) A área onde se situa a escola é:</b>		
a) Bem Urbanizada	4	18
b) Razoavelmente Urbanizada	8	36
c) Mal Urbanizada	7	32
d) Sem Urbanização	3	14
e) Área Rural	0	0
<b>4) De acordo com suas observações, qual o maior problema administrativo da sua escola?</b>		
a) Ausência de gestão participativa	6	27
b) Direção ocupada por pessoas sem a devida qualificação	1	5
c) Falta de apoio da comunidade escolar	1	5
d) Insuficiência de recursos humanos	2	9
e) Infra-estrutura física inadequada às necessidades da demanda	8	36
f) Recursos financeiros insuficientes pra manutenção da escola	4	18
<b>5) Qual maior problema pedagógico da sua escola?</b>		
a) Ausência de recursos materiais de apoio ao trabalho do professor.	9	41
b) Desinteresse dos alunos	5	23
c) Alunos mal-educados e indisciplinados	0	0
d) Desconhecimento do projeto pedagógico da escola	2	9
e) Professores pouco capacitados para os problemas educacionais que se apresentam	6	27
f) Equipe técnico-pedagógica pouco capacitada para o atendimento docente	0	0
g) Ausência de equipe técnico-pedagógico	0	0
<b>6) Qual o maior problema social da comunidade escolar?</b>		
a) Violência doméstica	3	14
b) Desemprego	2	9
c) Pobreza	7	32
d) Drogas	4	18
e) Gravidez na Adolescência	0	0

f) Prostituição	0	0
g) Ausência dos pais	2	9
h) Omissão dos pais	6	27
i) Vizinhaça perigosa	1	5
<b>7) Você conhece a proposta pedagógica da sua escola?</b>		
a) Sim	18	82
b) Em parte	0	0
c) Não (pule para a questão 10)	4	18
<b>8) E como ela é elaborada?</b>		
a) Com a participação de toda comunidade escolar	5	23
b) Com a participação de grupos de professores, alunos e funcionários	9	41
c) Com a participação da direção e equipe pedagógica	3	14
d) Com a participação apenas da direção	0	0
e) Não sei informar	1	5
<b>9) Com relação à organização curricular da escola, você pode afirmar que?</b>		
a) Ela esta de acordo com a proposta pedagógica, não deve ser alterada	7	32
b) É preciso substituir componente(s) curricular(es) por outro(s) mais pertinente(s)	7	32
c) É preciso fazer algumas mudanças, mas não sei bem quais são	3	14
d) Não sei nada a respeito	1	5
<b>10) Você está satisfeito com sua escola?</b>		
a) Sim	7	32
b) Às vezes	11	50
c) Não	4	18

Na **Parte I**, que trata da identificação e caracterização da escola em que trabalha, *item 1*, não houve representação do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante. Tal fato era de se esperar visto que nas Escolas deste Município apresenta apenas a Educação Básica até o 9º ano de escolaridade.

A clientela que frequenta as escolas representadas na pesquisa foram apontadas como pertencentes a faixa sócio-econômica D e E (*item 2*). Embora o município apresente um dos 10 maiores PIB do país (Censo, 2000 ; em Senna, 2006), este é apontado como tendo 28,25% de sua população vivendo abaixo da linha de

indigência (FGV, 2003; Senna, 2006). O município está localizado na zona urbana do Estado (*item 3*), mas ainda é bastante carente em infra-estrutura e serviços à população.

A questão referente à distribuição de renda e recursos parece refletir nas unidades escolares, pois os itens relacionados à infra-estrutura e manutenção das escolas foram apontados pela maioria dos participantes (*item 4*). O item ausência de gestão participativa foi apontado porque os profissionais da educação deste município lutam junto ao governo pelo direito de escolha de seus gestores por meio de eleição direta.

Os itens relacionados ao desinteresse dos alunos e a pouca capacidade dos professores para lidar com os problemas educacionais apresentados, além dos poucos recursos pedagógicos disponíveis, foram indicados como os maiores problemas pedagógicos das unidades escolares onde os participantes atuam (*item 5*). A pobreza, a omissão dos pais, as drogas e a violência doméstica (*item 6*) foram apontados como os maiores problemas sociais da comunidade escolar.

Embora 27% das escolas tenham apontado a ausência de gestão participativa nas escolas (*item 4*), nenhuma unidade que tem sua proposta pedagógica definida apontou a participação apenas da direção na construção desta proposta (*item 8*).

Quanto à satisfação dos profissionais com a escola e a organização curricular nela desenvolvida (*itens 9 e 10*), a maioria dos profissionais deseja mudanças na estrutura, mesmo não sabendo quais (no item 10, 50% colocam que às vezes se sentem/ não se sentem satisfeito com sua escola), afetando no grau de satisfação destes em seu trabalho.

**Tabela 2 - Resultado da Parte II do Questionário de Avaliação do Perfil Sócio-Econômico- Cultural- Profissional do Professor**

<b>PARTE II</b>		
<b>A identificação do professor</b>		
<i>Questionário</i>	<i>Questões</i>	
<b>11) Você é professor especialista há quanto tempo?</b>	<b>Qtde</b>	<b>%</b>
a) Menos de um ano	2	9
b) Menos de cinco anos	3	14
c) De 5 a 10 anos	11	50
d) De 11 a 15 anos	1	5
e) De 16 a 20 anos	1	5
f) De 21 a 25 anos	1	5
g) De 26 a 30 anos	2	9
h) Mais de 30 anos	1	5
<b>12) Nesta escola, você atua como professor especialista há quanto tempo?</b>		
a) Menos de um ano	8	36
b) Menos de cinco anos	6	27
c) de 5 a 10 anos	6	27
d) De 11 a 15 anos	2	9
e) De 16 a 20 anos	0	0
f) De 21 a 25 anos	0	0
g) De 26 a 30 anos	0	0
h) Mais de 30 anos	0	0
<b>13) Como você avalia a sua formação profissional com relação às exigências teóricas, metodológicas e práticas do seu trabalho?</b>		
a) Plenamente satisfatória	3	14
b) Satisfatória	13	59
c) Razoável	6	27
d) Insuficiente	0	0
<b>14) Depois da formação, você fez algum curso de pós-graduação?</b>		
a) Sim, cursei	17	77
b) Sim, estou cursando	3	14
c) Não, mas pretendo	1	5
d) Não e nem pretendo	1	5
<b>15) Em quantas escolas você trabalha?</b>		
a) Apenas uma	5	23
b) Duas escolas	11	50
c) Três escolas	3	14
d) Quatro escolas	3	14
e) Mais de quatro	0	0

<b>16) Quantas horas você trabalha por semana?</b>		
a) Até 15 horas semanais	0	0
b) De 16 a 20 horas semanais	6	27
c) De 21 a 25 horas semanais	1	5
d) De 26 a 30 horas semanais	4	18
e) De 31 a 40 horas semanais	7	32
f) Mais de 40 horas	4	18
<b>17) Você se dedica à outra atividade remunerada além do magistério?</b>		
a) Sim	2	9
b) Às vezes	2	9
c) Não	18	82
<b>18) Você já está aposentada em alguma matrícula?</b>		
a) Sim	3	14
b) Não	19	86
<b>19) Quantos livros você leu nos últimos 6 meses?</b>		
a) Nenhum	2	9
b) Até dois	3	14
c) De 3 a 5	8	36
d) Mais de 5	9	41
<b>20) Quantas vezes você compareceu a eventos culturais (exposições, cinema, teatro, shows) nos últimos seis meses?</b>		
a) Nenhuma	3	14
b) Até duas	6	27
c) 3 ou 4	6	27
d) 5 ou mais	7	32
<b>21) Qual o meio de informação que você utiliza com mais frequência?</b>		
a) Internet	6	27
b) Televisão	0	0
c) Jornais	0	0
d) Revistas	0	0
e) Rádio	0	0
f) Jornais e revistas	1	5
g) Televisões e jornais	6	27
h) Internet e televisão	2	9
i) Todos	7	32
<b>22) Você utiliza a Informática como ferramenta de trabalho?</b>		
a) Sempre	8	36
b) Às vezes	11	50
c) Nunca	3	14



<b>23) Com relação aos parâmetros curriculares nacionais ou aos referenciais curriculares nacionais, você:</b>		
a) Não sabe do que se trata	0	0
b) Conhece apenas as linhas gerais	6	27
c) Sabe do que se trata, mas não se interessa pelo assunto	2	9
d) Interessa-se desde que foram lançados, e troca experiências com os colegas	14	64
<b>24) No que se refere a sua capacitação profissional, você:</b>		
a) Mantém-se informado sobre a realização de cursos em varias instituições, participa deles com regularidade e divulga a informação para os colegas	18	82
b) Participa dos que eventualmente ocorrem em sua escola, quando não afetam sua programação de trabalho	2	9
c) Reconhece a importância, mas não tem disponibilidade de horário	2	9
d) Acha que a pratica diária supre essa necessidade teórica	0	0
<b>25) A atualização do professor é desenvolvida regularmente por sua escola?</b>		
a) Sim	12	55
b) Às vezes	6	27
c) Não	4	18
<b>26) Nos últimos cinco anos você participou de cursos, congressos, seminários, feiras, jornadas, promovidos pela escola?</b>		
a) Sim	19	86
b) Não	3	14
<b>27) Nos últimos cinco anos você participou de cursos, congressos, seminários, feiras, jornadas, promovidos por sua conta?</b>		
a) Sim	19	86
b) Não	3	14
<b>28) Nos últimos cinco anos você apresentou trabalhos em congressos, seminários, feiras ou jornadas?</b>		
a) Sim	2	9
b) Não	20	91
<b>29) Dentre os assuntos discriminados abaixo, qual seria a maior necessidade de capacitação para a maioria dos professores de sua escola?</b>		
a) As dificuldades docentes relativas ao ensino	8	36
b) As inovações do mercado do trabalho	0	0
c) Conteúdos específicos das disciplinas/atividades	2	9
d) As políticas educacionais	2	9
e) Teoria e prática da educação	10	45
<b>30) Quando deve ser promovida essa capacitação?</b>		
a) No início do ano letivo	2	9
b) No meio do ano letivo	0	0
c) No final do ano letivo	0	0
d) Sempre que houver necessidade	20	91

<b>31) A seu ver qual é o maior erro dos atuais processos de desenvolvimento profissional?</b>		
a) Não atendem às necessidades docentes	0	0
b) Não fazem a devida e necessária capacitação docente	3	14
c) Nivelam todos os participantes no mesmo estágio de desenvolvimento profissional	0	0
d) São rápidos e não têm continuidade	4	18
e) Não dão oportunidade de discutir a aplicação de teoria na prática, trabalham apenas a teoria e não o como fazer	11	50
f) Após a capacitação não existe apoio pedagógico	3	14
g) Não são “em serviço”	1	5

Na **Parte II**, que trata da identificação do professor, item 11 e 12, mostra que a maioria tem pouco tempo de trabalho neste município, mas já atuavam nesta função em outras redes de ensino. Os profissionais, em sua maioria, demonstram estar satisfeitos com a formação profissional que tiveram para exercer o cargo que ocupam e se preocupam em continuar se atualizando, sejam através de cursos de pós -graduação, seminários e/ou cursos de formação continuada oferecidos dentro e fora da rede de ensino (*itens 13, 14, 19,20, 21, 24,25, 26, 27 e 30*). A internet, televisão e jornais são os meios de comunicação que a maioria dos profissionais utiliza para trabalho e/ou busca de informação (*item 21 e 22*). Os parâmetros curriculares nacionais são de conhecimento dos professores especialistas e, 64% destes, fazem uso contínuo deste material em sua atividade diária, o que é positivo (*item 23*).

O professor-autor ainda é uma realidade distante nesta rede de ensino, mas mostra que, mesmo discretamente, há profissionais que registram e divulgam suas práticas em eventos/ documentos educacionais (*item 28*). Os professores especialistas apontam, nos *itens 29 e 31*, dificuldades em discutir teoria e prática educacional, falta de apoio pedagógico após a capacitação e falta de capacitação docente como fatores responsáveis pelas dificuldades docentes em relação ao ensino.

É lamentável notar que a maioria não trabalha apenas em uma escola (*itens 15, 16, 17 e 18*), tendo mais de um vínculo profissional a fim de obter um rendimento financeiro razoável, inclusive os profissionais já aposentados.

**Tabela 3 - Resultado da Parte III do Questionário de Avaliação do Perfil Sócio-Econômico- Cultural- Profissional do Professor**

<b>PARTE III</b>		
<b>A prática do professor</b>		
<i>Questionário</i>	<i>Questões</i>	
	<b>Qtde</b>	<b>%</b>
<b>32) Com relação à projetos interdisciplinares, você:</b>		
a) Acha ótimo na teoria, mas na prática não funcionam	2	9
b) Acha ótimo, mas não pratica por considerá -los muito trabalhosos	2	9
c) Acha ótimo e sempre organiza grupos de professores para desenvolvê -los	7	32
d) Acha ótimo e desenvolve com seu(s) professor(es)	11	50
<b>33) Você se considera devidamente atualizado e capacitado para a área em que atua?</b>		
a) Sim	7	32
b) Razoavelmente	15	68
c) Não	0	0
<b>34) Que ações você privilegia no seu trabalho?</b>		
a) O comportamento e a disciplina	0	0
b) A freqüência, pontualidade e constância	2	9
c) A participação ativa	18	82
d) O conhecimento docente com relação ao assunto	2	9
<b>35) Como professor especialista, o seu desempenho é:</b>		
a) Excelente	3	14
b) Bom	15	68
c) Regular	4	18
d) Ruim	0	0
e) Insuficiente	0	0
<b>36) O seu grupo de professores gosta de você como professor especialista?</b>		
a) Sim	9	41
b) Mais ou menos	6	27
c) Não	0	0
d) Não sei	7	32

<b>37) A escola deve ser um lugar gostoso, onde as atividades devem ser realizadas com prazer. Na sua escola, o prazer é fundamental?</b>		
a) Sim, porque o processo de ensino-aprendizagem deve ser prazeroso tanto para o professor como para os alunos	9	41
b) Às vezes, porque nem sempre há tempo, recursos e local para atividades prazerosas	13	59
c) Não, porque a escola é lugar de ensino e a sala de aula é local de estudo e trabalho	0	0

Na **Parte III**, que trata da prática do professor (*item 32*) mostra a importância dada à realização de projetos interdisciplinares nas unidades escolares, e a participação ativa de todos os profissionais da escola (*item 34*). Os *itens 33 e 35* reforçam a preocupação em atualizar-se e buscar um bom desempenho na atividade que exercem.

Os professores especialistas destacam a importância do prazer no processo ensino-aprendizagem e na relação entre a equipe de profissionais, embora nem sempre haja tempo direcionado para desenvolver atividades voltadas a este aspecto (*itens 36 e 37*).

**Tabela 4 - Resultado da Parte IV do Questionário de Avaliação do Perfil Sócio - Econômico- Cultural- Profissional do Professor**

<b>PARTE IV</b>		
<b>A opinião do Professor Especialista</b>		
<i>Questionário</i>	<i>Questões</i>	
<b>38) A escola precisa ser eficiente e eficaz no ensino que produz, por isso deve ser calcada muito mais no conteúdo do que em atividades extraclasse, tais como: passeios, gincanas, feiras e mostras:</b>	<b>Qtde</b>	<b>%</b>
1 –Discordo	22	100
2 - Estou em dúvida	0	0
3 – Concordo	0	0

<b>39) Organização significa construir um organismo, estabelecer bases, ordenar processos. Quem primeiro deve perceber a escola são os alunos.</b>		
1 –Discordo	8	36
2 - Estou em dúvida	6	27
3 – Concordo	8	36
<b>40) A Educação convencional desperdiça o mais precioso de todos os recursos: o professor, fazendo dele um mero fornecedor de informações. Na era da informatização do conhecimento e da globalização, o professor-informador é um sério candidato ao desemprego.</b>		
1 –Discordo	6	27
2 - Estou em dúvida	3	14
3 – Concordo	10	45
<b>41) Educação não se despeja goela abaixo feito remédio. Bom professor é aquele que consegue que seus alunos participem ativamente de sua aula, porque aprender é um processo ativo, em que os alunos trabalham (intelectualmente) tanto quanto o professor.</b>		
1 –Discordo	0	0
2 - Estou em dúvida	3	14
3 – Concordo	19	86
<b>42 - O sistema educacional brasileiro há anos apresenta um padrão de gestão submisso à hierarquização e dentro de uma visão vertical da escola—de cima para baixo—que não só tem enfraquecido o ensino, como impossibilitado às instituições escolares de terem sua gestão própria.</b>		
1 – Discordo	0	0
2 - Estou em dúvida	3	14
3 – Concordo	19	86
<b>43 – O cotidiano da vida escolar, sobretudo na escola pública, é organizado de fora para dentro, sem atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. É quase inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos, sua organização, seu modelo pedagógico e sua equipe de trabalho.</b>		
1 –Discordo	7	32
2 - Estou em dúvida	5	23
3 – Concordo	10	45

Na **Parte IV**, que trata da opinião do professor especialista (*item 38*) todos discordam que para que a escola seja eficiente e eficaz o conteúdo deva calcar o ensino mais que as atividades extra-escolares. A importância da percepção dos alunos quanto a organização e funcionamento administrativo-pedagógico na escola que frequenta (*item 39*) divide o grupo respondente, onde um grupo a considera importante

e outro não. O grupo de professores também se divide quando apontam o valor da participação ativa de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, onde o professor não é mais transmissor de informação (*item 40*), porém a maioria do grupo respondente (*item 41*) concorda que o aluno não deve ser passivo no processo ensino-aprendizagem, um mero depositário de informações, como nos relata Paulo Freire(1998). A hierarquização das decisões e a impossibilidade da prática de uma gestão democrática são apontadas novamente como entraves do sistema educacional e do cotidiano escolar (*itens 42 e 43*).

Em nenhum momento do questionário, o professor especialista se viu como alguém responsável pelos problemas encontrados no interior das escolas. Salvo pequena exceção (Parte II, *item 35*), mesmo com toda a problemática educacional levantada nas respostas, a maioria coloca seu desempenho como excelente e bom. Nas respostas obtidas, a mesma direção que permite a participação da comunidade escolar nas decisões é apontada como autoritária, o professor é visto como tendo grande dificuldade de atuar em suas funções, sem condições de relacionar teoria e prática e ação pedagógica eficiente, e o aluno como alguém que até mesmo não necessita ter ciência do movimento e organização da escola. O problema educacional está no outro e não no professor especialista que, a seu turno, não se dá conta que também é parte deste outro que é a escola e toda sua vivacidade.

## 2. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL

Durante a aplicação do *Questionário de Reflexão Social*, no momento em que foi aplicado como pré-teste, observou-se uma dificuldade, entre os participantes, de posicionamento diante dos dilemas. Alguns chegaram a ter necessidade, por diversas

vezes, de confirmar que realmente tais dados não seriam divulgados para qualquer elemento da Secretaria de Educação ou pediam para levar para casa para preenchê-lo.

A exposição de posicionamentos em situações dilemáticas, em cujas respostas não havia a noção de certo e errado mas níveis de julgamento de valores éticos e morais diferenciados, criou certo receio em fazê-lo.

Quando o mesmo teste foi aplicado enquanto pós -teste não foi percebido tal receio e o tempo de preenchimento foi menor quando comparado ao pré -teste. Tal fato demonstrou maior segurança entre os participantes bem como um maior desejo de posicionamento de opinião, sem tanto receio do que o outro possa vir a pensar/ julgar.

A seguir, o grupo de tabelas (5) com os resultados do SPSS para cálculo do teste T para amostras relacionadas:

**Tabela 5 – Resultado do Pré-teste e Pós-teste do Questionário de Reflexão**

*Social-SROM*

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ANTES	18,3955	22	2,66360	,56788
	DEPOIS	21,2182	22	1,67663	,35746

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ANTES & DEPOIS	22	,288	,193

Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
			Lower	Upper			
-2,82273	2,70782	,57731	-4,02331	-1,62214	-4,889	21	,000

Os resultados da amostra ( $t = -4,889$ ;  $p < ,000$ ) confirmam o quão significativo é trabalhar a análise de dilemas morais para a promoção de desenvolvimento do julgamento moral nos sujeitos que dele tem a oportunidade de participar. Relacionar ética, julgamento moral, cognição e afetividade em atividades onde os participantes podem simular ações e reações possíveis em seu cotidiano pessoal e profissional promove um melhor entendimento dos acontecimentos vividos/ a vivenciar. Os resultados da amostra confirmam a importância do exercício ético -moral pelos sujeitos como propõe Kohlberg (1976) e Turiel (1977).

A Prática Educativa surge como instrumento de exercício e aprimoramento da natureza humana e social de todos os envolvidos: alunos, equipe técnico-administrativo-pedagógica, comunidade escolar , enfim, todo o grupo social onde estes sujeitos estão inseridos, como afirma Maria Judith Lins.

“Embora as ações sejam específicas a cada ser humano, não nos esqueçamos de que toda ação humana é uma ação entre pessoas e por meio desta é que as pessoas realizam a construção do seu eu. Deste modo, a moralidade aprendida e vivida por uma pessoa se manifesta no meio social em que esta se encontra e se relaciona com os demais.”(2007, p.156)

Momentos onde a impulsividade rege as reações poderiam ser mais racionais se os sujeitos tivessem a oportunidade de experimentá-la através dos dilemas, conscientizando de seu papel enquanto sujeito inserido em uma comunidade cujo respeito a si e ao próximo é a garantia de um presente consciente e um futuro seguro e melhor para Todos.

Os dilemas trabalhados e construídos durante a série de encontros não foram analisados em termos de resultados da pesquisa por se tratar, neste caso, de uma



técnica utilizada para discussão e desenvolvimento do trabalho e não como um instrumento para análise propriamente dita.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da escolha do tema ética como eixo estruturador do currículo ter sido feita pelos profissionais da educação municipal trabalhada, percebe-se uma dificuldade em desenvolver tal tema em sala de aula, no fazer pedagógico e nas relações construídas na escola como um todo. Aliás, respostas dadas durante a aplicação do *Questionário de avaliação do perfil sócio-econômico-cultural-profissional do professor* (Parte 2, item 29 e 31) mostram que a dificuldade em relacionar teoria e prática é apontada como um entrave no fazer pedagógico.

Esta pesquisa identificou tal deficiência pedagógica, decorrente do não-planejamento/ planejamento inadequado do curso e aula de ética, no ensino fundamental do município selecionado para a pesquisa. Os professores, durante os encontros, relataram que é importante trabalhar ética e julgamento moral nas escolas, mas não sabem como trabalhar tais temáticas no cotidiano educacional, de forma sistematizada e com embasamento teórico-metodológico.

No trabalho realizado, buscou-se um professor-educador que, na relativa autonomia, conseguisse contemplar a ética como currículo real, presente no cotidiano de cada sujeito envolvido, que se relaciona de forma dialógica com a ética da escola, da família, da rua, da comunidade.

A ética é uma questão em aberto, como em aberto são sempre os grandes temas que tocam a fundo a condição de ser humano. Educação e ética são dois pólos de uma mesma construção: um mundo mais fraterno e mais saudável, para o indivíduo e

para a coletividade. Sendo o homem o único animal capaz de fazer promessas, temos no ser humano um possível cumpridor de leis que a si e aos outros - em interação - estabelece. Cumprir tais leis significa seguir a força da vontade autônoma; suspender as paixões até o limite do possível. Significa, também, um continuado exame dessas leis, sujeitas, em alguma medida, a periódicas revisões.

A ética, finalmente, é crença e é pacto; é pressuposto e é compromisso; é aprendizado e é experiência; é hábito e é disciplina; é indagação e é convicção; é suficiente e provisória, como a vida, e é sobre essa utopia de uma ética, a um só tempo fraterna e pública, que tanto se almeja em nossa sociedade.

A presente pesquisa pretendeu ressaltar a importância do exercício de análise dos dilemas morais no desenvolvimento sócio-cognitivo dos sujeitos, reforçado pela inserção do tema *Ética* nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais Parâmetros propõem uma (re) organização da ação pedagógica voltada para o *sujeito integral* e para o *desenvolvimento humano* e nada mais pertinente que discutir as relações humanas e profissionais voltadas para uma ação ética e moral.

Pretendeu-se também, mais que levantar dados estatísticos, analisar o pensamento ético dos professores especialistas que trabalham no Ensino Público, propor e dimensionar um possível trabalho com este grupo relacionado a temáticas voltadas para o tema *Ética e Julgamento Moral*, sem jamais perder de vista a aplicabilidade deste trabalho no cotidiano da escola e envolvendo todo o grupo que dela faz parte.

Desta forma, não basta colocar o tema *Ética* numa posição de Eixo Estruturador de um currículo elencado e construído por uma Rede de Ensino, mas colocar a *Ética* no eixo das discussões e práticas da sala de aula, da reunião de professores, da relação equipe diretiva e equipe pedagógica, da participação da

comunidade escolar, do conselho escolar, da hora do recreio, da hora da aula e da hora de brincar, porque brincar também é coisa muito séria.

**REFERÊNCIAS**

- Apple, Michael. (1982) *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Aquino, Julio G.; Rego, Teresa C. & cols. (2006) Hanna Arendt pensa a educação. *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*. Rio de Janeiro: Segmento, n°4.
- Arendt, Hanna. (1979) *Entre o passado e o futuro*. A crise na educação. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.
- Allo, Cristina R. C. (2001) *Desenvolvimento moral: uma visão Kohlbergiana entre estudantes e professores de escolas públicas e particulares*. Nova Iguaçu, RJ: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Iguaçu.
- Bandura, A. (1979). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- \_\_\_\_\_. (1986). *The Social Foundation of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. & Mc Donald, F.J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall. v 67, n. 3, p. 279-288.
- Barreto, Márcia S.B. (1990) *O desenvolvimento moral de meninos de rua*. Porto Alegre, R.S. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Berkowitz, M. W. & Gibbs, J. C. (1985) The process of moral conflict resolution and moral development. *Wiley Interscience Periodicals, Inc.* Ohio State University.
- Biaggio, Ângela M.B. (1975; 1988). *Psicologia do desenvolvimento*: Petrópolis, R.J.: Editora Vozes. 2ª ed., 11ª tiragem.

- \_\_\_\_\_. (1976). A developmental study of moral judgment of Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 10, 71-78.
- Biaggio, A. (1987). *Adaptação brasileira de medida objetiva de reflexão socio-moral*. Trabalho apresentado no Congresso Interamericano de Psicologia, Buenos Aires, Argentina (1989, junho).
- \_\_\_\_\_. (1985). Discussões de julgamento moral: Trabalho apresentado no Congresso Interamericano de Psicologia. Caracas, Venezuela, Publicado em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade*. Porto Alegre, Eduni - Sul.
- \_\_\_\_\_. (1997). Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica* vol.10 n.1. Porto Alegre.
- \_\_\_\_\_. & Barreto, M. S. L. (1991). Adaptação brasileira de uma medida objetiva de julgamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 43, 107-119.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. Vol. 08.
- Camino, C. (2003) *Angela Biaggio (1940-2003): um percurso na história do desenvolvimento sócio-moral no Brasil*. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica* vol.16 n.1. Porto Alegre.
- \_\_\_\_\_. (1996) & Cols. Development of moral reasoning: a cross-cultural investigation. Anais da XIV Bienial ISSDB Conference, Quebec City, Canadá.

- Chauí, Marilena. (1994a) *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (1994b) *Introdução à história da filosofia: Dos pré-socráticos à Aristóteles*. Vol. I. São Paulo: Brasiliense.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1984). Invariant sequence and Internal Considering in Moral Judgment Stages. Em W. Kurtines & J. Gerwitz (Eds.) *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. New York: Wiley.
- Díaz-Aguado, M.J. (1995). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- Durkheim, Émile. (1956). *Education and sociology* (tradução e introdução de Sherwood D. Fox). Nova York: Free Press.
- \_\_\_\_\_. (1925/1973). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of Sociology of Education*. New York: Free Press.
- Egger, Gelita N. (1996) *Pedagogia do diálogo intercultural: Paulo Freire, Martin Baró e Kohlberg*. São Gonçalo: R.J.: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Salgado de Oliveira, RJ.
- Freire, Paulo. (1996) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Primeira edição em francês: 1932.
- \_\_\_\_\_. (1998) *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gibbs, J.C. & Widaman, K.F. (1982) Moral Maturity: measuring the development of sociomoral reflection. *Journal of Business Ethics*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gibbs, J.C.; Arnold, K.D.; Ahlborn, H.H. & Chessman, F. (1984). Facilitation of Sociomoral Reasoning in Delinquents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.

- Japiassú, Hilton; Marcondes, Danilo. (1996) *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 3ª ed.
- Junqueira, Camila. (2006) *Ética e consciência moral na psicanálise*. São Paulo: Via Lettera: Fapesp.
- Kehl, Maria Rita. (2002) *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development. (Vol. 2). *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- \_\_\_\_\_. (1981). *Essays on Moral Development* (Vol. 1). San Francisco, Harper and Row.
- \_\_\_\_\_. (copyright 1976). Guidance Associate. *Teacher Training in values education: a workshop*. Todos os direitos reservados.
- \_\_\_\_\_. (1972). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get way it in the study of moral development. Em T.S. Mischel (Ed.). *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press.
- \_\_\_\_\_. (1970). Moral stages as a basis for moral education. Em E. Sullivan & J. Rest (Eds.) *Moral Education*. University of Toronto, Canadá.
- \_\_\_\_\_. (1963). The development of children's orientation toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11-33.
- La Taille, Yves de. (2006) *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lins, Maria Judith S. da Costa. (2007). Educação Moral na Aprendizagem Escolar. *Rumos e Resíduos da Moral Humana*. Org. Márcia Simão Linhares Barreto e Marsyl Bulkool Mettrau. Niterói, RJ: Muiraquitã.

- Lourenço, O. (1991). Distinção na criança entre moralidad e convenção: um fenômeno estrutural ou quantitativo? *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Medrano Samaniego, C. (1995). Panorámica general de la crítica al modelo estructural de Kohlberg», Esteban Pérez-Delgado & M<sup>a</sup>. Mestre Escrivá [coord.]. *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Passos, S.R.M.M.S. & Rodrigues, L. (2002). Processo de Desenvolvimento Profissional Permanente – A Educação Continuada Desvelando o Saber-Fazer do professor. *Questionário de Avaliação do Perfil Sócio-econômico-cultural-profissional do Professor*. Dissertação de Mestrado, UNIG. Nova Iguaçu, RJ.
- Piaget, Jean. (1977) *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou. Original em 1932: Presses Universitaires de France.
- Piaget, Jean. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rest, J. (1969). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rodrigues, A.D.B. (1976). O desenvolvimento do julgamento moral em situação de sala de aula - em estudo quase-experimental. (The development of moral judgment in a classroom situation - a quasi-experimental study). Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Santomé, J. Torres. (1997) *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.



- Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. (2004) *Proposta pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: volume 2. Proposta pedagógica – Duque de Caxias, RJ: SME.*
- Senna, M.C.M. (2006) *A Implementação do Programa Bolsa Família no Nível Local: desafios ao enfrentamento da fome e da pobreza no Brasil.* Tese de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.
- Silva, Tomaz Tadeu. (2003) *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica.
- Snarey, J. (1985). Cross-cultural universality of socio-moral development: a critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin.*
- Srom, G. & Biaggio, A.M.B. (1987) *Questionário de reflexão social.*
- Tavares, Ângela M. M.; Cunha, Deolinda F. P.; Silva, Francisco C. Em 20/07/2007. *O ensino da ética.* [www.primeiraversao.unir.br/artigo129.html](http://www.primeiraversao.unir.br/artigo129.html) - 30k. Acessado em 14/03/2008.
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 611-618.
- \_\_\_\_\_. (1977). Conflict and transition in adolescent moral development. In: The resolution of disequilibrium through structural reorganization. *Child Development*, 48, 634-637.

ANEXOS e APÊNDICE

**Instrumento 1: Questionário de avaliação do perfil sócio-econômico-cultural-profissional do professor**

Adaptado de: PASSOS & RODRIGUES, 2002.

**Parte I – IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EM QUE TRABALHA** – Neste bloco você deverá responder questões que evidenciem o seu conhecimento sobre sua escola

1 – Assinale com um X os níveis de ensino existentes em sua escola.

- (A) Educação Infantil (Pré-escola)
- (B) Educação Básica (do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental)
- (C) Educação Básica (do 6º ao 9º Ano de Ensino Fundamental)
- (D) Educação Básica (da Pré-escola ao 9º Ano do Ensino Fundamental)
- (E) Educação Básica (da Pré-escola ao Ensino Médio)
- (F) Educação Básica (do 1º Ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio)
- (G) Educação Básica (do 6º Ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio)
- (H) Educação de Jovens e Adultos
- (I) Ensino Médio
- (J) Ensino Profissionalizante
- (K) Formação de Professores
- (L) Educação Especial

2 – Esta escola atende, na sua grande maioria, a alunos de que faixa sócio -econômica?

- (A) Classe A – Alta (muito ricos)
- (B) Classe B – Média Alta (ricos)
- (C) Classe C – Média Baixa (remediados)
- (D) Classe D – Pobres
- (E) Classe E – Miseráveis (aqueles que estão abaixo da linha da pobreza)

3 – A área onde se situa a escola é:

- (A) Bem Urbanizada
- (B) Razoavelmente Urbanizada
- (C) Mal Urbanizada
- (D) Sem Urbanização
- (E) Área Rural

4 – De acordo com suas observações, qual o maior problema administrativo da sua escola?

- (A) Ausência de gestão participativa
- (B) Direção ocupada por pessoas sem a devida qualificação
- (C) Falta de apoio da comunidade escolar
- (D) Insuficiência de recursos humanos
- (E) Infra-estrutura física inadequada às necessidades da demanda
- (F) Recursos financeiros insuficientes pra manutenção da escola

5 – Qual maior problema pedagógico da sua escola?

- (A) Ausência de recursos materiais de apoio ao trabalho do professor.
- (B) Desinteresse dos alunos
- (C) Alunos mal-educados e indisciplinados
- (D) Desconhecimento do projeto pedagógico da escola
- (E) Professores pouco capacitados para os problemas educacionais que se apresentam
- (F) Equipe técnico-pedagógica pouco capacitada para o atendimento docente
- (G) Ausência de equipe técnico-pedagógico

6 – Qual o maior problema social da comunidade escolar?

- (A) Violência doméstica
- (B) Desemprego
- (C) Pobreza
- (D) Drogas
- (E) Gravidez na Adolescência
- (F) Prostituição
- (G) Ausência dos pais
- (H) Omissão dos pais
- (I) Vizinhança perigosa

7 – Você conhece a proposta pedagógica da sua escola?

- (A) Sim
- (B) Em parte
- (C) Não (pule para a questão 10)

8 – E como ela é elaborada?

- (A) Com a participação de toda comunidade escolar
- (B) Com a participação de grupos de professores, alunos e funcionários
- (C) Com a participação da direção e equipe pedagógica
- (D) Com a participação apenas da direção
- (E) Não sei informar

9 – Com relação à organização curricular da escola, você pode afirmar que?

- (A) Ela esta de acordo com a proposta pedagógica, não deve ser alterada
- (B) É preciso substituir componente(s) curricular (es) por outro(s) mais pertinente(s)
- (C) É preciso fazer algumas mudanças, mas não sei bem quais são
- (D) Não sei nada a respeito

10 – Você esta satisfeito com sua escola?

- (A) Sim
- (B) Às vezes
- (C) Não

Parte II – **A IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR** – Neste bloco você deverá responder questões relativas a você como profissional, sua experiência, formação e atualização.

11 – Você é professor especialista há quanto tempo?

- (A) Menos de um ano
- (B) Menos de cinco anos
- (C) De 5 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) De 16 a 20 anos
- (F) De 21 a 25 anos

(G) De 26 a 30 anos (H) Mais de 30 anos  
12 – Nesta escola, você atua como professor especialista há quanto tempo?

- (A) Menos de um ano (E) De 16 a 20 anos  
(B) Menos de cinco anos (F) De 21 a 25 anos  
(C) De 5 a 10 anos (G) De 26 a 30 anos  
(D) De 11 a 15 anos (H) Mais de 30 anos

13 – Como você avalia a sua formação profissional com relação às exigências teóricas, metodológicas e práticas do seu trabalho?

- (A) Plenamente satisfatória (C) Razoável  
(B) Satisfatória (D) Insuficiente

14 – Depois da formação, você fez algum curso de pós-graduação?

- (A) Sim, cursei (C) Não, mas pretendo  
(B) Sim, estou cursando (D) Não e nem pretendo

15 – Em quantas escolas você trabalha?

- (A) Apenas uma (D) Quatro escolas  
(B) Duas escolas (E) Mais de quatro  
(C) Três escolas

16 – Quantas horas você trabalha por semana?

- (A) Até 15 horas semanais (D) De 26 a 30 horas semanais  
(B) De 16 a 20 horas semanais (E) De 31 a 40 horas semanais  
(C) De 21 a 25 horas semanais (F) Mais de 40 horas

17 – Você se dedica à outra atividade remunerada além do magistério?

- (A) Sim (B) Às vezes (C) Não

18 – Você já esta aposentada em alguma matrícula?

- (A) Sim (B) Não

19 – Quantos livros você leu nos últimos 6 meses?

- (A) Nenhum (C) De 3 a 5  
(B) Até dois (D) Mais de 5

20 – Quantas vezes você compareceu a eventos culturais (exposições, cinema, teatro, shows) nos últimos seis meses?

- (A) Nenhuma (C) 3 ou 4  
(B) Até duas (D) 5 ou mais

21 – Qual o meio de informação que você utiliza com mais frequência?

- (A) Internet
- (B) Televisão
- (C) Jornais
- (D) Revistas
- (E) Rádio
- (F) Jornais e revistas
- (G) Televisões e jornais
- (H) Internet e televisão
- (I) Todos

22 – Você utiliza a Informática como ferramenta de trabalho?

- (A) Sempre
- (B) Às vezes
- (C) Nunca

23 – Com relação aos parâmetros curriculares nacionais ou aos referenciais curriculares nacionais, você:

- (A) Não sabe do que se trata
- (B) Conhece apenas as linhas gerais
- (C) Sabe do que se trata, mas não se interessa pelo assunto
- (D) Interessa-se desde que foram lançados, e troca experiências com os colegas

24 – No que se refere a sua capacitação profissional, você:

- (A) Mantém-se informado sobre a realização de cursos em varias instituições, participa deles com regularidade e divulga a informação para os colegas
- (B) Participa dos que eventualmente ocorrem em sua escola, quando não afetam sua programação de trabalho
- (C) Reconhece a importância, mas não tem disponibilidade de horário
- (D) Acha que a pratica diária supre essa necessidade teórica

25 – A atualização do professor é desenvolvida regularmente por sua escola?

- (A) Sim
- (B) Às vezes
- (C) Não

26 – Nos últimos cinco anos você participou de cursos, congressos, seminários, feiras, jornadas, promovidos pela escola?

- (A) Sim
- (B) Não

27 - Nos últimos cinco anos você participou de cursos, congressos, seminários, feiras, jornadas, promovidos por sua conta?

- (A) Sim
- (B) Não

28 – Nos últimos cinco anos você apresentou trabalhos em congressos, seminários, feiras ou jornadas?

- (A) Sim
- (B) Não

29 – Dentre os assuntos discriminados abaixo, qual seria a maior necessidade de capacitação para a maioria dos professores de sua escola?

- (A) As dificuldades docentes relativas ao ensino
- (B) As inovações do mercado do trabalho
- (C) Conteúdos específicos das disciplinas/atividades
- (D) As políticas educacionais
- (E) Teoria e prática da educação

30 – Quando deve ser promovida essa capacitação?

- (A) No início do ano letivo
- (B) No meio do ano letivo
- (C) No final do ano letivo
- (D) Sempre que houver necessidade

31 – A seu ver qual é o maior erro dos atuais processos de desenvolvimento profissional?

- (A) Não atendem às necessidades docentes
- (B) Não fazem a devida e necessária capacitação docente
- (C) Nivelam todos os participantes no mesmo estágio de desenvolvimento profissional
- (D) São rápidos e não têm continuidade
- (E) Não dão oportunidade de discutir a aplicação de teoria na prática, trabalham apenas a teoria e não o como fazer
- (F) Após a capacitação não existe apoio pedagógico
- (G) Não são “em serviço”

Parte III – **A PRÁTICA DO PROFESSOR** – Neste bloco você deverá responder questões relacionadas ao fazer pedagógico na Unidade Escolar.

32 – Com relação à projetos interdisciplinares, você:

- (A) Acha ótimo na teoria, mas na prática não funcionam
- (B) Acha ótimo, mas não pratica por considerá -los muito trabalhosos
- (C) Acha ótimo e sempre organiza grupos de professores para desenvolvê -los
- (D) Acha ótimo e desenvolve com seu(s) professor (es)

33 – Você se considera devidamente atualizado e capacitado para a área em que atua?

- (A) Sim
- (B) Razoavelmente
- (C) Não

34 – Que ações você privilegia no seu trabalho?

- (A) O comportamento e a disciplina
- (B) A frequência, pontualidade e constância
- (C) A participação ativa
- (D) O conhecimento docente com relação ao assunto

35 – Como professor especialista , o seu desempenho é:

- (A) Excelente (D) Ruim  
 (B) Bom (E) Insuficiente  
 (C) Regular

36 – O seu grupo de professores gosta de você como professor especialista?

- (A) Sim (C) Não  
 (B) Mais ou menos (D) Não sei

37 – A escola de ser um lugar gostoso, onde as atividades devem ser realizadas com prazer. Na sua escola, o prazer é fundamental?

- (A) Sim, porque o processo de ensino-aprendizagem deve ser prazeroso tanto para o professor como para os alunos  
 (B) Às vezes, porque nem sempre há tempo, recursos e local para atividades prazerosas  
 (C) Não, porque a escola é lugar de ensino e a sala de aula é local de estudo e trabalho

Parte IV – **A OPINIÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA** – Neste bloco você deverá evidenciar a sua opinião com relação ao que acontece no universo escolar.

ATENÇÃO: **1** – significa “Discordo”  
**2** – significa “Estou em dúvida”  
**3** – significa “Concordo”

38 – A escola precisa ser eficiente e eficaz no ensino que produz, por isso deve ser calcada muito mais no conteúdo do que em atividades extra -classes, tais como: passeios, gincanas, feiras e mostras:

- (A) 1 (B) 2 (C) 3

39 – Organização significa construir um organismo, estabelecer bases, ordenar processos. Quem primeiro deve perceber a escola são os alunos.

- (A) 1 (B) 2 (C) 3

40 – A Educação convencional desperdiça o mais precioso de todos os recursos: o professor, fazendo dele um mero fornecedor de informações. Na era da informatização do conhecimento e da globalização, o professor-informador é um sério candidato ao desemprego.

- (A) 1 (B) 2 (C) 3

41 – Educação não se despeja goela abaixo feito remédio. Bom professor é aquele que consegue que seus alunos participem ativamente de sua aula, porque aprender é um processo ativo, em que os alunos trabalham (intelectualmente) tanto quanto o professor.



(A) 1

(B) 2

(C) 3

42 – O sistema educacional brasileiro há anos apresenta um padrão de gestão submisso à hierarquização e dentro de uma visão vertical da escola – de cima para baixo – que não só tem enfraquecido o ensino, como impossibilitado às instituições escolares de terem sua gestão própria.

(A) 1

(B) 2

(C) 3

43 – O cotidiano da vida escolar, sobretudo na escola pública, é organizado de fora para dentro, sem atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. É quase inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos, sua organização, seu modelo pedagógico e sua equipe de trabalho.

(A) 1

(B) 2

(C) 3

Parte V – **A POSTURA DO PROFESSOR ESPECIALISTA** – Neste bloco você deverá evidenciar qual a sua atitude frente a determinadas situações profissionais.

44 – Você trabalha em equipe com outros profissionais da escola?

(A) Sim, freqüentemente

(C) Sim, raramente

(B) Sim, às vezes

(D) Não

45 – Como é o seu relacionamento profissional com seus colegas?

(A) Troca informações, acata sugestões, discute problemas educacionais, monta grupos de trabalho

(B) Troca informações, discute problemas educacionais, colaborando sempre que solicitado

(C) Procura fazer seu trabalho da forma mais independente possível, sem interferência de ninguém

46 – Quantas vezes você participou de ações que lhe exigiu se expor como profissional para defender uma idéia sua, ou coletiva, na busca de melhores condições de trabalho?

(A) Sempre

(B) Às vezes

(C) Nunca

## Instrumento 2

## QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL

Srom, Gibbs &amp; Biaggio, 87.

## INSTRUÇÕES

Neste conjunto há dois problemas sociais com questões para você responder. Nós estamos fazendo estas perguntas, não só para saber suas opiniões a respeito de que soluções você daria a estes problemas, mas também para entender porque você tem essas opiniões. Por favor, responda a todas essas perguntas.

Nome ou código: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## PROBLEMA I

Em São Paulo, uma mulher estava quase à morte, com um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o remédio lhe custava para fazer.

O marido da mulher doente, João, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente a metade do que o farmacêutico pedia. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu a ele para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com isto.” Então, a única maneira de João conseguir o remédio seria entrar na farmácia e roubá-lo.

João se defronta com um problema. Ele deveria ajudar sua mulher mas, por outro lado, a única maneira que ele tem para obter o remédio que precisa seria violando a lei, roubando o remédio.

1 – Até que ponto é importante um marido fazer o que sua mulher pede, roubar para salvá-la, mesmo se ele não estiver certo de que isto é a melhor coisa a fazer?

Muito importante                      importante                      não é importante

1a – Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que um marido faça isso. Que razão você daria? Assinale dentre as alternativas abaixo a que estiver mais próxima da razão que você daria. Se você não entender uma frase, não deverá assinalá-la como próxima da razão que você daria.

- a- Porque é a mulher dele, e ela disse a ele para fazer isso, então ele deve fazer o que ela diz.
- b- Porque ele se casou com ela e se ele não quer ajudá-la, para que casou com ela, afinal de contas?

- c- Por que eles podem ter construído juntos um profundo comprometimento mútuo.
- d- Porque se espera que um marido ajude sua mulher na doença e na saúde.
- e- Porque ele não pode reconhecê-la sem aceitação.
- f- Porque ele aceitou uma responsabilidade como seu marido.

2- E se a pessoa que está à morte não for a esposa de João, porém uma pessoa amiga (que não tem outra pessoa que a ajude)? Deveria João:

Roubar            não roubar            não sei ao certo

2a- Qual a importância de fazer tudo que se pode, até violar a lei, para salvar a vida de um amigo?

Muito importante    importante    não importante

2b- Assinale a razão que estiver mais próxima da razão que você daria, pela qual é importante fazer isso.

- a- Porque seu amigo poderia ter feito coisas para você, então você deve fazer um favor ao amigo, se você quer que seu amigo o ajude no futuro.
- b- Porque uma amizade deve basear-se no respeito mútuo e na cooperação.
- c- Porque é o seu amigo, que poderia ser uma pessoa importante.
- d- Porque você se sente íntimo de seu amigo e esperaria que seu amigo o ajudasse.
- e- Porque você e seu amigo podem ter estabelecido amizade profunda um com o outro.
- f- Porque o primeiro requisito da afiliação é uma relação.

3- E se fosse para um estranho? Qual seria a importância de se fazer tudo que se pode, até mesmo violar a lei para salvar a vida dele?

Muito importante    importante            não importante

3a- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante fazer isso, qual a que estaria mais próxima da razão que você daria?

- a- Porque você sempre deve ser bonzinho e simpático.
- b- Porque a vida é a precondição para existência.
- c- Porque o estranho precisa do remédio e qualquer pessoa quer viver.
- d- Porque outros direitos ou valores não deveriam ter prioridade sobre o direito de viver.
- e- Porque a vida é sagrada e deveria ser a base para as leis.
- f- Porque a vida é preciosa, e é desumano deixar alguém sofrer.

4- Digamos que você tivesse que dar uma segunda razão pela qual é importante fazer tudo que você pode, mesmo violar a lei, para salvar a vida de um estranho, que razão você daria?

- a- Porque o estranho também teria uma chance de viver e salvar sua vida um dia.
- b- Porque o estranho poderia ser uma pessoa importante, que tem muitas propriedades.
- c- Porque a vida de um estranho não deveria ser julgada como valendo menos do que a vida de qualquer outra pessoa.
- d- Porque o contrato de vida ultrapassa o de morte.
- e- Porque o direito à vida transcende o direito de propriedade.
- f- Porque se fosse você que estivesse morrendo e um estranho não o ajudasse você se sentiria muito mal.

5- E se o farmacêutico quiser que João pague o que o remédio custa para ser feito e João não puder pagar nem isso? Deveria João:

Roubar            não roubar            não sei ao certo

5a- Até que ponto é importante que as pessoas não roubem as coisas que pertencem aos outros?

Muito importante            importante            não importante

5b- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual você acha que é importante que as pessoas não roubem. Que razão estaria mais próxima da razão que você daria?

- a- Porque roubar é errado, e você vai para cadeia.
- b- Porque é egoísmo e falta de coração roubar os outros.
- c- Porque roubar não leva a nada, e você se arrisca muito.
- d- Porque o caráter deve constituir o procedimento legal.
- e- Porque viver e sociedade significa aceitar obrigações e não apenas benefícios.
- f- Porque a aceitação do direito de propriedade é fundamental para qualquer sociedade.

6- Até que ponto é importante as pessoas obedecerem a lei?

Muito importante            importante            não importante

6a- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante obedecer a lei, qual a razão que está mais próxima da razão que você daria?

- a- Porque de outra forma todo mundo roubaria de todo mundo, e não sobraria nada.
- b- Porque violar a lei criaria uma hierarquia.
- c- Porque a lei está idealmente fundamentada em direitos humanos universais.
- d- Porque a lei é feita para ser respeitada e deve-se sempre obedecê-la.
- e- Porque as leis tornam possível a existência da sociedade e de outra forma o sistema se destruiria.
- f- Porque de outra forma, o mundo ficaria louco e haveria o caos.

7- E se João realmente roubar o remédio? Sua mulher de fato melhora, mas a polícia prende João e o leva a julgamento. Deveria o juiz:

Condenar João à prisão    deixá-lo livre    não sei ao certo

7a- Até que ponto é importante os juízes não serem “durões” com pessoas como João?

Muito importante            importante            não importante

7b- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante não sejam “durões” com pessoas como João. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a- Porque ela é sua mulher, e ela disse a ele para fazer isso, então ele fez.
- b- Porque o juiz deveria entender que o marido agiu por amor, e não por egoísmo, para salvar a vida dela.
- c- Porque em qualquer sociedade, a função principal da lei deveria ser a de preservar a vida humana.
- d- Porque o juiz também teria feito isso, se ele precisasse obter o remédio para impedir sua esposa de morrer.
- e- Porque a justiça deve ser equilibrada com a misericórdia, especialmente quando há uma vida humana envolvida.
- f- Porque o fundamento para a convicção pessoal transcende a vida.

8- E se João disser ao juiz que ele apenas fez o que a sua consciência mandou? Deveria o juiz:

Condenar João à prisão    deixar João livre    Não sei ao certo

8a- Até que ponto é importante os juízes serem tolerantes com pessoas que agiram de acordo com a sua consciência?

Muito importante            importante            não é importante

8b- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os juízes sejam tolerantes com pessoas que agem de acordo com a consciência. Que razão estaria mais próxima da que você daria:

- a- Porque ele não poderia evitar, sua consciência era forte demais.
- b- Porque a consciência é predicada sobre a leniência.
- c- Porque sua consciência mandou -o fazer isso, logo ele tinha que fazê-lo.
- d- Porque, nesse caso, a consciência do marido pode estar de acordo com a moralidade comum.
- e- Porque o ato de consciência afirmou um direito fundamental.
- f- Porque de outra forma ele não teria conseguido viver em paz consigo mesmo, sabendo que poderia ter salvo a vida dela e não o fizera.

9- Digamos que, ao contrário, você tivesse que dar uma razão pela qual não é importante que os juízes sejam tolerantes com os que violam a lei por agir de acordo com a consciência. Que razão você daria para colocar na cadeia esse tipo de pessoa? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria:

- a. Porque sua consciência é apenas sua mente, portanto você não tem que fazer o que ela diz.
- b. Porque a natureza subjetiva de consciência é uma lei pela qual deve haver leis- padrão.
- c. Porque você deveria saber lidar com a sua consciência.
- d. Porque a consciência não está sempre certa, você poderia ter uma mente distorcida.
- e. Porque embora João estivesse certo em afirmar a vida como um direito prioritário, ele deveria ainda considerar o ponto de vista dos tribunais.
- f. Porque a consciência não pode ser considerada à crença.

10- E se a mulher de João não tivesse câncer? Se ela estivesse apenas um pouco doente e João roubasse o remédio para ajudá-la a melhorar mais rápido. Deveria o juiz:

Condenar João à prisão      deixá-lo livre      não sei ao certo

10a- Até que ponto é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam a lei?

Muito importante      importante      não importante

10b- Digamos que você tivesse uma razão pela qual é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam as leis? Que razão você daria:

- a- Porque se você se arrisca e é apanhado, você vai para a cadeia.
- b- Porque a pessoa deve ter sabido que o que ela fez era errado.
- c- Porque a pessoa deve estar preparada para ser responsável por seus atos.
- d- Porque o caso dessa pessoa é uma susceptibilidade.
- e- Porque se alguém concorda em ter uma lei, deve também concordar que a lei seja cumprida.
- f- Porque a pessoa roubou uma coisa e roubar é errado.

## PROBLEMA II

José é um menino de 14 anos que há muito quer ir acampar. Seu pai prometeu que ele poderia ir, se ele economizasse do dinheiro dele. Então, José trabalhou muito empacotando compras no supermercado e economizou uma quantia que era mais ou menos o que custaria para ir ao acampamento e sobrava um pouquinho. Mas, pouco antes do dia do acampamento, seu pai mudou de idéia. Alguns amigos de seu pai resolveram fazer uma pescaria e o pai de José não tinha o dinheiro necessário para ir pescar. Assim, ele disse ao José para lhe dar o dinheiro. José não queria desistir do acampamento, assim ele pensa em recusar o dinheiro ao seu pai.

José tem um problema: seu pai prometeu que ele poderia ir ao acampamento se ele ganhasse e juntasse o dinheiro. Mas, por outro lado, a única maneira de José ir acampar seria desobedecendo a seu pai e não o ajudando. O que José deveria fazer?

Deveria recusar      não deveria recusar      não sei ao certo

Por quê?

---



---



---

Vamos modificar algumas coisas no problema e ver se você ainda tem a opinião que você assinalou acima. Além disso, queremos saber algumas coisas que você acha importante neste e em outros problemas, especialmente porque você acha que estas coisas são importantes.

1- Qual o grau de importância dos pais manterem suas promessas quanto a deixar seus filhos guardarem dinheiro?

Muito importante      importante      não importante

1a- Digamos que você tivesse uma razão pela qual é importante que os pais façam isto. Que razão você daria:

- a- Porque os pais nunca deveriam quebrar as promessas.
- b- Porque os pais querem que os filhos cumpram as promessas, então eles também deveriam cumprir.
- c- Porque os filhos, tanto quanto os pais, são indivíduos com direitos humanos fundamentais.
- d- Porque se os pais agirem egoisticamente, os filhos poderiam perder a confiança neles.
- e- Porque os pais que abusam de sua autoridade não merecem o respeito de seus filhos.
- f- Porque os contratos precisam de promessas entre pais e filhos.

2- E sobre uma promessa feita a um amigo? Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante cumprir uma promessa a um amigo, que razão você daria?

- a- Porque seu amigo pode ter feito favores para você e você precisa de amigos.
- b- Porque a sociedade precisa estar baseada na confiança mútua.

- c- Porque se não fosse assim, aquela pessoa não seria sua amiga de novo.
- d- Porque a afiliação é a essência da amizade.
- e- Porque se não fosse assim, vocês perderiam a confiança um no outro.
- f- Porque cumprir uma promessa sustenta o valor fundamental da outra pessoa.

3- E uma promessa feita a um estranho? Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante cumprir uma promessa a um estranho? Assinale a razão que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a- Porque de outra maneira, o estranho descobriria que você é um “enrolador”.
- b- Porque assim você ficaria orgulhoso.
- c- Porque você pode reencontrar aquela pessoa algum dia.
- d- Porque é importante pelo bem da sua própria integridade assim como pelo respeito aos outros.
- e- Porque os pedidos de um estranho são tão importantes como os de qualquer outro indivíduo.
- f- Porque não há interação sem afiliação.

4- E se o pai de José não tivesse prometido que ele poderia ficar com o dinheiro? José deveria:

Recusar                      não recusar                      não sei ao certo

4a- Qual o grau de importância dos pais deixarem seus filhos ficarem com o dinheiro que os próprios filhos ganharam, mesmo se os pais não tivessem prometido que estes poderiam ficar com o dinheiro?

Muito importante                      importante                      não importante

4b- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os pais façam isto. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a- Porque o filho trabalhou pelo dinheiro, assim, o dinheiro é dele e ele pode fazer o que quiser com o dinheiro.
- b- Porque sem o indivíduo não pode existir compromisso dos pais ou dos filhos.
- c- Porque depois de tanto sacrifício o filho merece o dinheiro, e tirá-lo seria cruel.
- d- Porque os direitos morais do filho são iguais aos dos pais.
- e- Porque se lhe tirarem o dinheiro, o filho pode chorar.
- f- Porque o filho aceitou uma responsabilidade, e tem o direito de uma recompensa justa pelo seu trabalho.

5- Digamos que você tivesse que dar uma segunda razão pela qual é importante que os pais deixem os filhos ficar com o dinheiro que ganharem, mesmo quando os pais não prometeram que eles poderiam ficar. Qual a segunda razão que você daria.

- a- Porque o filho ficaria triste se lhe tirassem o dinheiro.
- b- Porque sem o dinheiro o filho não pode se divertir.



- c- Porque os direitos dos filhos equivalentes às promessas.
- d- Porque daquela maneira o filho pode atingir um desenvolvimento pessoal como indivíduo.
- e- Porque daquela maneira o filho pode desenvolver um senso de auto-suficiência e responsabilidade.
- f- Porque se não fosse assim o filho poderia se tornar preguiçoso e egoisticamente tirar coisas de outros.

6- E se o pai precisar de dinheiro para pagar a comida da família ao invés de ir a uma pescaria. José deveria:

Recusar                      não recusar                      não sei a o certo

6a- Qual o grau de importância dos filhos ajudarem seus pais mesmo quando isso significa que os filhos não poderiam fazer algo que eles querem?

Muito importante                      importante                      não importante

6b- Digamos que tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os filhos façam isto. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a- Porque os pais podem ter feito muitos favores a seus filhos e agora precisam que os filhos retribuam um favor.
- b- Porque algumas vezes um contrato entre indivíduos deve ser quebrado em função do bem comum.
- c- Porque as relações filiais transcendem a família.
- d- Porque os filhos deveriam sempre obedecer e ajudar seus pais.
- e- Porque os filhos deveriam perceber o quanto seus pais se sacrificaram por eles.
- f- Porque a família deve vir antes dos direitos individuais quando a unidade da família está em jogo.

Apêndice 1

OFÍCIO PARA INFORME DA ABERTURA DAS INSCRIÇÕES



**ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSECRETARIA ADJUNTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO**  
**EQUIPE DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**  
**EQUIPE DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL**

Duque de Caxias, 24 de abril de 2007.

Ofício 09/07 – EOE/ ESE

Srs. (as) Orientadores (as) Pedagógicos (as) e  
Orientadores (as) Educacionais.

As Equipes de Orientação Educacional e Supervisão Educacional, através do Programa de Mestrado em Psicologia Social da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, vêm convidar seus profissionais para participar da série de Encontros para discussão e debate de temas relacionados a Julgamento Moral, Ética e Prática Educativa.

O primeiro Encontro ocorreu dia 02/05/2007, no IBEEA, e os inscritos para este momento, mesmo não tendo comparecido, continuam inscritos para os próximos Encontros.

Novas inscrições poderão ser feitas na SAPP pessoalmente, por representante, por telefone (2673-5574, ramal 228) ou através do e-mail [deborapinacio@hotmail.com](mailto:deborapinacio@hotmail.com).

Local: Espaço IBEEA (Avenida Presidente Kennedy, 1203/ 13º andar. Centro, Duque de Caxias – em frente às Sendas).

Horário: 9:30 às 12h.

Agenda dos Encontros:	<b>04 de Junho</b>	<b>02 de Julho</b>
	<b>13 de Agosto</b>	<b>03 de Setembro</b>
	<b>08 de Outubro</b>	<b>05 de Novembro</b>

Atenciosamente,

Andreia Ramos Massa Santos  
 Chefe da EOE

Vencia Barreto Cipriano da Silva  
 Chefe da ESE

Às Unidades Escolares.

## Apêndice 2

## DILEMAS UTILIZADOS NO DECORRER DOS ENCONTROS

ITEM 1 – Dilemas, de conteúdo social, utilizados no decorrer dos Encontros.

## 1 – Anti-semitismo

Logo após a sua formatura, um jovem administrador de empresas, começou a procurar emprego em bancos e financeiras. Ele procurava (gostaria de ter) um cargo de gerência.

Ele também ouvira dizer que nos grandes bancos havia uma forte discriminação em relação aos judeus.

Ele poderia também conseguir uma posição em uma pequena empresa, mas as suas chances para a sua carreira seriam mínimas.

Então, para conseguir uma boa posição, ele começou a mentir acerca de sua religião.

- a) Se ele viesse pedir um conselho, poderia você aconselhá-lo a mentir acerca de sua religião, por quê?  
Você consideraria um erro mentir nesse caso, por quê?
- b) É errado mentir mesmo que isto não prejudique ninguém, por quê?
- c) Você não acha que o formando tem uma justificativa para mentir e que quem está errado é o banco?
- d) Há alguma lei que proteja as pessoas contra estas discriminações?
- e) Deveria haver lei que proteja as pessoas contra estas discriminações, por quê?

f) Por que seria tão errado mentir acerca de sua religião em um banco?

Justifique.

## 2 – Entre o dever e a justiça

Um padre recebe a confissão de um homicida e, como a confissão é secreta e os padres fazem um voto de sigilo, não pode contar nada. Só que uma outra pessoa é acusada e presa (todas as pessoas estão contra) no lugar do verdadeiro criminoso.

O que o padre deve fazer:

- a) O padre deve quebrar o voto indo contra a Igreja e seus princípios, contando a verdade à justiça?
- b) O dever está acima da justiça?
- c) A Igreja devia mudar alguns princípios?
- d) Se a confissão tivesse sido de outro delito (roubo, furto, por exemplo), o padre deveria quebrar o sigilo?
- e) Se não houvesse um inocente sendo acusado, o padre deveria quebrar o sigilo?

## 3 – Situação

Uma campeã de natação está fazendo um passeio de barco com o filho e o marido.

Por um problema no motor ocorre uma explosão restando apenas alguns pedaços nos quais os pais podem agarrar-se. Somente a mulher está em condições de nadar até a praia enquanto que os outros dois estão gravemente feridos, sem condições de nadar. A mulher poderá levar junto com ela apenas um deles, devendo então optar entre o filho e o marido.

- a) No primeiro momento, se você fosse a mulher, qual dos dois salvaria?

Por quê?

b) E se tivesse mais tempo para decidir, pensar, a escolha seria a mesma?

Por quê?

c) Se fosse um homem o salvador, qual dos dois você acha que ele salvaria?

Por quê?

ITEM 2 – Dilemas, de conteúdo educacional, utilizados no decorrer dos Encontros ,  
construídos pelos professores especialistas participantes dos encontros .

### 1 – Aprovação e nota

Marcela é uma professora de Ensino Fundamental em uma Rede que utiliza, como registro de avaliação, a notação numérica. Júlia, sua aluna, tirou 5,6 de média bimestral. O documento orienta que, neste caso, a nota da aluna deve baixar para 5,5. Tal decisão implica na aprovação, ou não, de Júlia e sua professora está indecisa se aprova ou não, ou seja, se segue ou não a orientação do documento.

- a) Você acha que a nota reflete o desempenho da aluna?
- b) O que é mais importante: o documento ou a aprovação da aluna?
- c) Se você fosse a professora, aprovaria ou não a aluna?
- d) Você acredita que aprovando a aluna, fará com que ela relaxe no próximo ano letivo?
- e) Os pais têm direito de recorrer do documento, caso a aluna fosse reprovada pelo professor?

### 2 – A falta funcional

Um professor compromissado com o trabalho, embora com um período curto na unidade escolar, some sem dar satisfações, deixando o trabalho sem resposta. A escola

tenta várias vezes entrar em contato com o profissional , porém sem sucesso, até que um dia soube dos motivos que o levaram a faltar (através do próprio profissional, quando foi contatado). Nenhum dos motivos justificavam ausência do profissional e a falta de comunicação.

- a) O que fazer para resolver o problema sem prejudicar o profissional e a organização escolar?
- b) Se os motivos apresentados não justificavam a conduta do profissional, que conduta deve ser adotada pela direção? Que conduta você tomaria como diretor?
- c) Se você fosse o professor que conduta adotaria?
- d) Você considera a compreensão do problema pela direção como um gesto humano ou reparatório?
- e) Você considera a inflexibilidade da direção um ato de autoritarismo, por quê?

### 3 – Religião e escola

Aluna do segundo segmento passa mal na quadra, sentindo -se estranha com os olhos apáticos. As colegas avisam a dirigente de turno que leva a a luna para a sala dos professores. Lá a aluna continua com o olhar estranho, fala da religião dela (espírita) – um comportamento diferenciado. De imediato a responsável é contatada, mas a mesma não estava em casa no momento. Na escola, a demora da família e o agravamento da situação, pois a aluna caiu no chão e começou a contorcer -se e debater-se, fizeram com que os profissionais presentes optassem por apoio de suas religiões (católica e evangélica).

Quando a responsável chegou, disse que o problema era de ordem religiosa. A aluna passa a faltar. A escola, preocupada com o ocorrido e com as faltas, entra em contato com a família que, retornando à escola, disse que a aluna estava faltando por estar comprometida com obrigações da religião, mas que já poderia voltar às aulas, porém com restrições a algumas normas da unidade escolar e imposições religiosas, tais

como: roupa própria da religião, sentar no chão, não levantar os olhos para ninguém, não interagir com ninguém.

- a) Qual o papel da escola diante dessa situação?
- b) Como abordar assunto tão delicado sem constranger ou prejudicar a família, a aluna, a comunidade escolar?
- c) Que alternativas podem ser dadas a esta aluna e sua família?
- d) Existe amparo legal para as faltas da aluna e/ou presença com imposições religiosas?
- e) Se a família se fecha e prefere a perda do ano letivo, que conduta deve ter a escola?

## Apêndice 3

## TEXTOS JORNALÍSTICOS

## SITUAÇÕES SOCIAIS E ESCOLARES ANALISADOS NO DECORRER DOS ENCONTROS

1 – Pitboys agredem mais um inocentes<sup>3</sup>

Quatro jovens quebram lixeiras e espancam guardião de piscina depois de passar a boate de Copacabana.

Quatro jovens de classe média da Zona Sul carioca encerraram o programa de fim de semana com casaco sobre a cabeça, artimanha para se proteger das fotos à saída da 14ª DP (Leblon). Após noitada na boate Bunker, em Copacabana, surraram em ponto de ônibus o guarda-vidas de piscina Gisvaldo Soares de Macedo, 22 anos, e espatifaram lixeiras da Comlurb.

Os estudantes Camilo Rezende Nolasco, Felipe Esteves Carriço, Frederico Cabral Vaz da Costa e Filipe Ferreira Donner, todos de 18 anos, foram liberados às 10h30min de ontem depois de pagar – cada um – fiança de R\$ 2 mil. Responderão por lesão corporal e danos ao patrimônio público. O caso foi registrado na 14ª DP (central de flagrantes no fim de semana) e remetido para 13ª DP (Copacabana).

Segundo o pai de Felipe, o médico Simonides Carriço, o agressor fugiu. “Apenas um dos garotos deu soco na cara dele, mas ele fugiu. Meu filho errou em quebrar o patrimônio público”, disse Simonides. Segundo ele, baseado na versão dos jovens, o grupo teria tentado desapartar a briga. O agressor se chamaria Diego.

---

<sup>3</sup> Fonte: O Dia Online – [http://odia.terra.com.br/rio/hm/geral\\_107779.asp](http://odia.terra.com.br/rio/hm/geral_107779.asp), em 2/7/2007



A confusão ocorreu por volta de 5h. Gisvaldo conta ter percebido a aproximação barulhenta do grupo, danificando as lixeiras que encontrava pelo caminho. Quebraram uma delas junto ao ponto de ônibus, em frente ao 1145, na Avenida Nossa Senhora de Copacabana, onde o guarda-vida, morador no Pavãozinho, esperava o ônibus com a namorada.

Ao se levantar assustado e perguntar o que estava ocorrendo, um dos jovens o teria empurrado e outro o segurou. Levou socos no rosto, caiu no chão e recebeu vários chutes.

Do outro lado da rua, um rapaz que fazia um lanche viu a agressão. “Vi o grupo discutindo e dando soco no rapaz. Quando começaram a chutá-lo no chão, corri para ajudar”, contou o rapaz, que não quis se identificar.

Os cinco rapazes fugiram em direção à Almirante Gonçalves. Uma patrulha do 19º BPM (Copacabana), avisada por um taxista sobre um grupo que quebrava latas de lixo, prendeu um dos agressores na esquina com a Rua Ayres Saldanha. Um dos PMs entrou num táxi e prendeu outros três acusados em frente à Danceteria Help.

O médico Simonides Carriço reconheceu a culpa do filho em parte. “Eles começaram a freqüentar a noite agora. Não os estou defendendo. Erraram quanto a destruição do patrimônio público. Quanto à agressão nós vamos ver”, diz.

Depoimento: ‘Caí e me chutaram’

“Estava no ponto de ônibus com minha namorada. Os cinco rapazes vinham chutando e quebrando as lixeiras. Quando quebraram uma perto de mim, levantei para ver o que tinha acontecido. Um deles me empurrou. Minha namorada entrou no meio para afastá-los, mas um deles me segurou por trás e levei um soco no olho esquerdo. Caí no chão e continuaram me chutando. Abriu a minha boca, cortei o meu joelho. Fiquei impressionado com o que havia acontecido com a doméstica na Barra. Nem poderia imaginar que aconteceria comigo. Eles terão de responder pelo que fizeram. Vou procurar um advogado amigo para me instruir”.

## 2 – Violência entre menores aumenta no Reino Unido<sup>4</sup>

O assassinato há uma semana, no Reino Unido, de um menino de dez anos que voltava do colégio, reativou o debate sobre a violência entre menores. As associações de defesa da infância dizem que não há dúvidas de que a violência entre menores aumentou e adquiriu uma amplitude preocupante.

Em seu primeiro informe anual, a entidade Childline havia assinalado que, em 1999, 22.232 crianças angustiadas tinham se queixado a seus professores e parentes de que eram vítimas de "bullying" (termo que inclui agressões físicas, insultos e atos vexatórios) por parte de outros estudantes. A entidade advertiu que "alguns desses menores chegam inclusive a pensar em suicídio".

"Os sindicatos de professores comprovaram um aumento da violência entre menores. Também há mais armas, principalmente navalhas (entre os adolescentes)", afirmou o sindicalista Nigel de Gruchy.

A morte de Damilolo Taylor foi o novo detonador deste alarme popular e institucional. Dois adolescentes, de 12 e 13 anos, e uma mulher de 39, detidos ontem para ser interrogados no processo de investigação sobre o assassinato de Taylor, terminaram sendo libertados sob fiança. No dia da morte de Taylor, várias testemunhas viram três meninos fugindo do local do crime.

O menino nigeriano foi esfaqueado na última segunda-feira quando voltava da escola. Mesmo com o pescoço cortado, a vítima se arrastou até o edifício onde residia com sua mãe, em um bairro marginal londrino, mas acabou morrendo quando era levado em ambulância para um hospital.

Na mesma manhã da morte de Damilolo, sua mãe se queixou ao diretor do colégio onde estudava, afirmando que seu filho era sistematicamente insultado e espancado por outros colegas.

Atualmente, 25% dos alunos britânicos têm medo de ir ao colégio porque são vítimas de violência, segundo o Ministério da Educação, que prometeu divulgar no próximo mês um amplo programa de luta contra a violência escolar.

### 3 – Violência Entre Alunos do IPAE Choca Governador do Rio<sup>5</sup>

O governador Anthony Garotinho ficou chocad o com o incidente que envolveu dois alunos do Instituto Petropolitano Adventista de Ensino (Ipa e) - um de 18 e outro de 17 anos. Eles são acusados de queimarem o colega Yan Constant Tognozzi, de 13 anos, da 6ª série do ensino fundamental. Segundo o governa dor, “isso mostra uma violência desnecessária e revela uma sociedade equivocada. Fica clara a inversão de valores. Num caso desses, não há como a polícia prevenir.”

A jornalista Tatiana Constant, mãe do estudante Yan Constant Tognozzi procurou a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de Petrópolis para pedir punição para os estudantes acusados de queimarem seu filho. X., de 18 anos, e um menor de 17 são acusados por ela e pelo pai do menino, o jornalista Marcelo Tognozzi, de queimarem seu filho na noite de quarta-feira passada, num dos dormitórios do Instituto Petropolitano Adventista de Ensino (Ipa e), em Araras.

De acordo com a mãe de Yan, os alunos acusados estavam estudando no quarto e, após uma brincadeira de Yan, o menor acusado pegou uma garrafa de álcool l e jogou no menino. Eles deram uma chave de braço em Yan e deitaram -no no chão. X. então riscou um fósforo e jogou sobre o corpo do garoto dizendo: “Eu sou mau”. Yan já está em casa e passa bem. "Não quero indenização e nem estou fazendo um ataque à escol a. Só questiono o desvio de conduta desses dois garotos," disse Tatiana.

O presidente da OAB-Petrópolis, Herbert Cohn, garantiu à jornalista que tentará pedir prisão preventiva para X., que é maior de idade, a partir da ocorrência, registrada

---

<sup>4</sup> Fonte: Folha Online – <http://tolls.folha.com.br/print?site=encimadahora&url>, em 2/7/2007

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.adventistas.com/novembro/reg2311991.htm>, em 2/7/2007

na 105ª DP (Petrópolis,) e do boletim de atendimento, feito no pronto-socorro da cidade. Yan foi levado ao hospital com queimaduras de primeiro e segundo graus na orelha, na barriga e nos membros inferiores.

O aluno menor de idade pode ser enquadrado em procedimento de fato anti-social e ficar sob a custódia do estado por um a três anos. Por ter mais de 18 anos, o outro acusado será ouvido pelo delegado da 105ª DP (Petrópolis) e pelo juiz de uma das varas criminais de Petrópolis e pode pegar pena de três meses a um ano de prisão por lesão corporal. A direção do Instituto Petropolitano Adventista de Ensino visitou Yan. O menino passa bem e está se recuperando em casa.

O Ipaie tem hoje 450 estudantes em sistema de internato e semi-internato. Segundo o pastor Edmilson Posmoser, que socorreu Yan, os dois outros rapazes estudam com bolsa e trabalham na escola, 4,5 horas por dia, para ajudar a pagar os estudos.

#### Novo Incidente

Onze dias depois de dois alunos serem acusados de atear fogo em outro aluno, aconteceu mais um incidente no Instituto Petropolitano Adventista de Ensino (IPAIE). Na noite de domingo (21/11/99), o quarto onde quatro alunas dormiriam foi parcialmente incendiado. Os dois incidentes seguidos levaram a direção do colégio a reunir os alunos para uma palestra. Ninguém estava no quarto na hora do incêndio. Quase todos os alunos e funcionários estavam num ginásio onde aconteciam as finais dos jogos olímpicos.

Uma das internas, Marcela Goulart, de 17 anos, aluna da 2ª série do Segundo Grau, foi avisada pela monitora de que o seu quarto estava pegando fogo por volta das 20h. "Fiquei apavorada quando vi colchão, edredom, travesseiros, chinelos, livros queimados. Eu e minhas três amigas fomos transferidas para outro quarto, mas não dormimos por causa do medo," conta Marcela.

Os pais de Marcela estiveram ontem na escola e levaram a menina para casa. "Só não vou tirar de vez minha filha porque o ano está terminando," disse a comerciante Denise Goulart. Segundo Marcela, na mesma noite de domingo alguém jogou urina na cama de outra interna. Segundo informações de alunos e funcionários, que preferem não se identificar, duas meninas são suspeitas, mas ninguém consegue entender o motivo. A direção, porém, evita entrar em detalhes sobre o caso.

#### 4 – Aluno leva arma para a escola para assustar colegas<sup>6</sup>

A Patrulha Escolar Comunitária apreendeu, no início da tarde desta sexta-feira (11), um menino de 12 anos que portava um revólver calibre 38 carregado com cinco cartuchos de munição. A apreensão aconteceu no Colégio Estadual Eunice Borges da Rocha, que fica no bairro de Contenda, em São José dos Pinhais (Região Metropolitana de Curitiba). Esta é a vigésima arma recolhida desde o início deste ano pelos policiais que atuam como consultores de segurança nas escolas estaduais em todo o Paraná – a maioria das apreensões aconteceu na Região Metropolitana de Curitiba.

O diretor da escola onde a arma foi apreendida, Francisco de Paula Moreira Neto, ressalta que o menino que estava com a arma é um aluno exemplar e representante de turma. "Ele estaria se sentindo incomodado com brincadeiras de outros meninos da mesma faixa etária e, pelo que nós apuramos, foi para assustar estes colegas que ele levou a arma para a escola", contou.

De acordo com o diretor, no intervalo das aulas o aluno apreendido mostrou a arma a um colega que o estaria chateando. "A escola acionou a Patrulha Escolar Comunitária. Os pais do aluno também foram chamados e acompanharam o encaminhamento dele até a Delegacia do Adolescente pela equipe policial militar,

---

<sup>6</sup> Fonte: BondeNews – <http://www.bonde.com.br/bondenews/ficha.php?oper=impressao&id>, 11/05/2007, capturado em 2/7/2007

juntamente com o diretor. ‘Foi um caso que não reflete nossa realidade”, afirmou o diretor.

Em 2007, além da apreensão de 20 armas de fogo, os policiais militares da Patrulha Escolar Comunitária atenderam a dez chamados relacionados a tráfico de drogas. Desde o início deste ano foram feitos 44 encaminhamentos de adolescentes por atos infracionais e 17 detenções de adultos. O projeto está presente em metade das escolas do Paraná, atendendo a quase 900mil estudantes, 65,7% do total de alunos matriculados na rede pública estadual de ensino.

Instrumento 3

## PROCEDIMIENTOS ÉTICOS

*Ao coordenador do Comitê de Ética e Pesquisa*

Niterói, 28 de agosto de 2007.

*Prezado coordenador do CEP/UNIVERSO,*

Estamos encaminhando o projeto “[Ética como Eixo Estruturador do Currículo: relações entre prática educativa, ética e moral](#)”, para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Atenciosamente,

---

Pesquisador: Débora Pinto Inácio


---

Orientador da Pesquisa: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Simão Linhares Barreto

---

Coordenador do curso: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Ferreira



 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP <b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b> ( versão outubro/99 ) Para preencher o documento, use as indicações da página 2.				
1. Projeto de Pesquisa: “ Ética como Eixo Estruturador do Currículo: relações entre prática educativa, ética e moral.”				
2. Área do Conhecimento (Ver relação no verso) Ciências Humanas		3. Código: 7.07		4. Nível: ( Só áreas do conhecimento 4 )
5. Área(s) Temática(s) Especial (s) (Ver fluxograma no verso)		6. Código(s):		7. Fase: (Só área temática 3) I ( ) II ( ) III ( ) IV ( )
8. Unitermos: ( 3 opções )				
SUJEITOS DA PESQUISA				
9. Número de sujeitos No Centro : 50 Total: 50		10. Grupos Especiais : <18 anos ( ) Portador de Deficiência Mental ( ) Embrião /Feto ( ) Relação de Dependência (Estudantes , Militares, Presidiários, etc ) ( ) Outros ( X ) Não se aplica ( )		
PESQUISADOR RESPONSÁVEL				
11. Nome: Débora Pinto Inácio				
12. Identidade: 6734-RJ CRFa	13. CPF.: 016861217-84	19. Endereço (Rua, n.º): Estr. Padre Roser, 600/205.B12	Bairro: Vila da Penha	
14. Nacionalidade: Brasileira	15. Profissão: Fonoaudióloga	20. CEP: 21220-560	21. Cidade: Rio de Janeiro	22. U.F. R.J.
16. Maior Titulação: Pós-Graduação	17. Cargo	23. Fone: (21) 3013-7976	24. Fax	
18. Instituição a que pertence: UNIVERSO				25. Email: <a href="mailto:deborapinacio@hotmail.com">deborapinacio@hotmail.com</a>
<p><b>Termo de Compromisso:</b> Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.</p> <p>Data: ____/____/____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p>				
INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO				
26. Nome: Prefeitura Municipal de Duque de Caxias		29. Endereço (Rua, nº): Av. Brigadeiro Lima e Silva, 151. Parque Duque.		
27. Unidade/Orgão: Secretaria Municipal de Educação		30. CEP: 25.085-131	31. Cidade: Duque de Caxias	32. U.F. Rio de Janeiro
28. Participação Estrangeira: Sim ( ) Não ( )		33. Fone: (21) 3671-5527	34. Fax.:	
35. Projeto Multicêntrico: Sim ( ) Não ( x ) Nacional ( ) Internacional ( ) ( Anexar a lista de todos os Centros Participantes no Brasil )				
<p><b>Termo de Compromisso ( do responsável pela instituição ) :</b> Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução</p> <p>Nome: _____ Cargo _____</p> <p>Data: ____/____/____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p>				
PATROCINADOR Não se aplica ( x )				
36. Nome:		39. Endereço		
37. Responsável:		40. CEP:	41. Cidade:	42. UF
38. Cargo/Função:		43. Fone:	44. Fax:	
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP				
45. Data de Entrada: ____/____/____	46. Registro no CEP:	47. Conclusão: Aprovado ( ) Data: ____/____/____	48. Não Aprovado ( ) Data: ____/____/____	
49. Relatório(s) do Pesquisador responsável previsto(s) para: Data: ____/____/____ Data: ____/____/____				
Encaminhamento a CONEP: 50. Os dados acima para registro ( ) 51. O projeto para apreciação ( )		52. Data: ____/____/____		53. Coordenador/Nome _____ Assinatura
			<b>Anexar o parecer consubstanciado</b>	
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP				
54. Nº Expediente :		56. Data Recebimento :		57. Registro na CONEP:
55. Processo :				

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: "Ética como Eixo Estruturador do Currículo: relações entre prática educativa, ética e moral".

Responsável pelo Projeto: Débora Pinto Inácio

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: **1)** Fui informado(a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada "Ética como Eixo Estruturador do Currículo: relações entre prática educativa, ética e moral", irá analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores no que se refere ao tema Ética proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Proposta Pedagógica desenvolvida no município de Duque de Caxias; **2)** Sei que nesta pesquisa serão realizados: a aplicação do questionário de avaliação do perfil sócio-econômico-cultural-profissional do professor especialista e do questionário de reflexão social (SROM), a discussão de dilemas de conteúdo pedagógico ao longo dos encontros e réplica dos questionários aplicados no início da pesquisa; **3)** Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma e que a não participação não acarretará qualquer prejuízo para com o meu estado na instituição – cancelamento de matrícula, participação em eventos, etc.); **4)** Poderei saber através desta pesquisa as diversas possibilidades de trabalho pedagógico nas escolas envolvendo a análise e o exercício do julgamento moral, ética e prática educativa; **5)** Sei que os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados pelo pesquisador responsável; **6)** Sei que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometem a minha privacidade; **7)** Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar minha vontade em continuar dele participando; **8)** Estas informações poderão ser obtidas através de (indicar o nome do pesquisador responsável e telefone de contato); **9)** Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo. **10)** Quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes para compreensão do desenvolvimento da pesquisa e de minha participação poderão ser obtidas no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira. Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Niterói, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_\_\_\_.

Pesquisador: \_\_\_\_\_  
(nome e CPF)

Sujeito da Pesquisa/Representante Legal:

\_\_\_\_\_  
(nome e CPF)

## Termo de Compromisso da Instituição de Ensino

**UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO**, instituição de ensino superior, inscrita no **CNPJ** sob o n.º 28.638.393/0001-82, com sede na Rua Lambari 10, Trindade, São Gonçalo/RJ, neste ato representada por sua reitora, Marlene Salgado de Oliveira, responsável pelo desenvolvimento do projeto, intitulado “ Ética com Eixo Estruturador do Currículo: relações entre prática educativa, ética e moral”, declara conhecer o inteiro teor da resolução **CNS 196/96**, comprometendo-se, desde já, a fazê-la cumprir integralmente nas atividades que desenvolverá, inclusive quanto a legislação complementar relativa à matéria.

Niterói, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_\_\_\_

Instituição de Ensino: \_\_\_\_\_  
(nome)

Testemunhas: 1. \_\_\_\_\_  
CPF

### Termo de Compromisso do(s) Pesquisador(es)

Débora Pinto Inácio, brasileira, casada, aluna do curso de Mestrado em Psicologia Social, RG n.º 6734-RJ/CRFa e CPF n.º 016861217-84, com endereço na Estrada Padre Roser, 600/205. Bl. 2, Vila da Penha. Rio de Janeiro/ RJ, responsável pelo desenvolvimento do projeto intitulado “Ética com Eixo Estruturador do Currículo: relações entre prática educativa, ética e prática educativa”, na Universidade Salgado de Oliveira - **UNIVERSO**, e a professora Márcia Simão Linhares Barreto, brasileira, divorciada, orientadora da pesquisa, RG n.º 3056493731/ SSP-Polícia Civil. RS e CPF n.º 049221587-15, com endereço na Rua Lopes Trovão, 127/302, Icaraí, Niterói/ RJ, declaram conhecer o inteiro teor da resolução CNS 196/96, comprometendo-se, desde já, a cumpri-la integralmente nas atividades que desenvolveram, bem como estar continuamente atualizados, inclusive quanto à legislação complementar relativa à matéria, sendo de sua inteira responsabilidade qualquer penalidade imposta pelo descumprimento da mesma.

O pesquisador responsável será Débora Pinto Inácio e será o responsável pela apresentação e recebimento dos documentos solicitados pelo CEP/UNIVERSO.

Niterói, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_  
(nome)

Orientador da Pesquisa: \_\_\_\_\_  
(nome)

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_  
(nome)

Testemunhas: 1. \_\_\_\_\_  
CPF

2. \_\_\_\_\_  
CPF



**Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO**  
**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa**  
**Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos e Animais (CEP-UNIVERSO)**

Parecer Projeto nº: **120/2007**

Do: Coordenador do CEP-UNIVERSO  
A(o): Sr(a). Débora Pinto Inácio  
Assunto: Parecer sobre protocolo de pesquisa  
Data: 26/12/2007

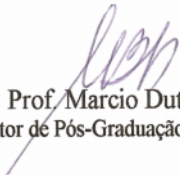
Sr. Pesquisador,

Informo a V. S.<sup>a</sup> que o CEP UNIVERSO constituído nos termos da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, recebeu, analisou e emitiu parecer sobre a documentação referente ao protocolo de Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme abaixo discriminado:

- Título do Projeto: *Relações entre prática educativa, Ética e moral.*
- Pesquisador Responsável: Débora Pinto Inácio
- Data de Apreciação do parecer: 27/9/2007
- Parecer: **Aprovado**
- Pendências (prazo de trinta dias para cumprimento das exigências e retorno ao CEP-UNIVERSO):

Informo ainda, que V. S.<sup>a</sup> deverá apresentar relatório final para este Comitê acompanhar o desenvolvimento do projeto (item VII.13.d., da Resolução nº 196/96 – CNS/MS).

Atenciosamente,

  
Prof. Marcio Dutra  
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

  
Prof.<sup>a</sup> Roberta Barcelos  
Vice-Coordenadora do CEP/UNIVERSO

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)