

UM PERFIL DAS LINHAS PARADIGMÁTICAS SOBRE FORMAÇÃO MORAL APRESENTADO POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A PROFILE OF THE PARADIGMATIC APPROACHES TO MORAL EDUCATION PRESENTED BY ELEMENTARY EDUCATION SCIENCE TEACHERS

UN PERFIL DE LAS LÍNEAS PARADIGMÁTICAS SOBRE LA FORMACIÓN MORAL QUE PRESENTAN LOS PROFESORES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Cibele Mota dos Santos Krauss¹, Jerry Adriane Pinto de Andrade²,
Ana Cristina Santos Duarte³*

Resumo

A educação moral é de grande relevância para o desenvolvimento do ser humano. As abordagens morais, quando inseridas nos currículos, contribuem na qualificação docente e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Considerando essas questões, esta pesquisa centralizou-se na educação em valores morais nos espaços escolares, destacando a sua importância no ensino de Ciências. O objetivo foi traçar um perfil sobre formação moral apresentado por professores de Ciências da educação básica. O referencial teórico foi baseado nas cinco linhas paradigmáticas de Puig. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que a obtenção dos dados foi realizada por meio da escala *Likert*, um questionário aplicado para dez professores. Os resultados indicaram que a maioria dos professores apresentou um perfil paradigmático sobre formação moral polissêmico e conhecimento superficial.

Palavras-chave: Educação Ciências e Biologia; Educação moral; Valores; Formação.

Abstract

Moral education plays a crucial role in the holistic development of individuals. Integrating moral approaches into curricula contributes to enhancing teacher qualifications and teaching-learning process. This research focused on values education in school settings, particularly within science education. The objective was to outline a profile on moral education, as presented by basic education science teachers. The theoretical framework is based on the five paradigmatic approaches described by Puig in his theory on the construction of morality. This qualitative study employed the Likert scale questionnaire to collect data from ten primary school teachers. The results indicate that most of the teachers present a polysemic paradigmatic profile on moral education and superficial understanding.

Keywords: Education, Science and Biology Education; Moral education; Values; Formation.

¹ Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Candeias, BA - Brasil. E-mail: bebelms@yahoo.com.br

² Doutor em Biologia Celular e Molecular - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS - Brasil. Professor Titular Nível B da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Candeias, BA - Brasil. E-mail: jerryapa@uesb.edu.br

³ Doutorado em Educação - Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, BA - Brasil. Professora Titular B da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Candeias, BA - Brasil. E-mail: anacristina@uesb.edu.br

Resumen

La educación moral es de gran relevancia para el desarrollo humano. Los enfoques morales, cuando se integran en los currículos, contribuyen para mejorar la cualificación docente. Teniendo en cuenta estas cuestiones se centra en la educación en valores en los entornos escolares, resaltando su importancia en la enseñanza de las ciencias. El objetivo es trazar un perfil sobre la formación moral que presentan los profesores de ciências. El marco teórico se basa en las cinco líneas paradigmáticas descritas por Puig. Se trata de una investigación cualitativa en la que obtuvimos los datos a través de la escala Likert, un cuestionario aplicado a diez profesores. Los resultados indican que la mayoría de los profesores presentan un perfil paradigmático polissêmico y conocimiento superficial.

Palabras Clave: Educación Ciencias y Biología; Educación moral; Valores; Capacitación.

1 Introdução

A sociedade vem passando por grandes transformações ambientais, tecnológicas, sociais, familiares e educacionais, o que tem provocado mudanças nos valores humanos, nos comportamentos e nas atitudes das pessoas. Valores como respeito, altruísmo, bondade e até mesmo hábitos comuns como a cortesia estão sendo substituídos por palavras e ações grosseiras. Fatores como esses contribuem para o aumento da violência social e são refletidos claramente nas escolas, tornando o trabalho educacional mais difícil e desafiador.

As questões morais devem ser incorporadas aos currículos acadêmicos, pois os professores precisam receber orientação e preparo para enfrentar e gerenciar adequadamente os conflitos que envolvem moral e ética. Se forem orientados nesse sentido durante a formação, será possível e bem mais tranquilo lidar com tais questões na atuação docente. No entanto, diante da realidade do ensino e da educação no Brasil, muitas vezes, essas premissas são preteridas, prevalecendo os conteúdos e requisitos relacionados ao currículo escolar. Assim, o professor de Ciências e de Biologia deve compreender bem sobre genética, corpo humano, botânica, entre outros conteúdos específicos; esses fatores são fundamentais, porém ainda é necessário formar professores aptos a debater em suas aulas questões referentes aos valores éticos e morais, pois estas lhes darão subsídios para o gerenciamento de conflitos que, certamente, surgirão no cotidiano escolar.

Todo espaço educativo está sujeito a conflitos. As diferentes personalidades e opiniões e até mesmo a diversidade étnica entre alunos trazem para o espaço escolar e educacional muitos desses conflitos; somente os conteúdos específicos do ensino de Ciências não tornarão os professores capazes de solucioná-los. É preciso haver uma ligação entre os aspectos cognitivos, afetivos e morais desenvolvidos na escola, pois eles se complementam. Todo ambiente de construção social e cognitiva é propício para se trabalhar a moral, e as instituições educacionais, por sua vez, podem obter melhores resultados se não se isentarem desta função. Todavia, esses resultados não têm sido alcançados, e o que vemos são professores aflitos, coagidos, impedidos de realizar seu trabalho pelos diferentes tipos de violência que permeiam as escolas e que ferem os princípios da moral de qualquer sociedade.

As abordagens morais, unidas aos conceitos curriculares, podem reduzir as práticas amorais e violentas que se manifestam por meio do desrespeito, do ódio, do *bullying* e de outros sofrimentos.

A fundamentação deste trabalho baseia-se na teoria de Puig (1988; 1998; 2002; 2004a, 2004b). Esse autor apresenta diferentes linhas paradigmáticas de pensamentos e relaciona moral com personalidade. O autor apoiou-se em estudiosos como Durkheim (2007; 2008; 2011), Piaget (1994), Kohlberg (1992), entre outros. Entretanto, seu interesse maior é principalmente pelo estudo do desenvolvimento de uma moral autônoma, pautada não pela tradição ou imitação, nem mesmo por questões religiosas: “A moralidade autônoma não faz como fazem os outros, mas faz com os outros, estabelece acordos que permitem uma convivência respeitosa” (Puig, 1998, p. 12). É a moral do diálogo, dos combinados, não impostos de fora para dentro, mas construída a partir das interações.

Ademais, foi a nossa inquietação, a consciência dessas responsabilidades, unida a outros motivos, que nos levaram à abordagem deste tema. A atuação enquanto educadores, a insuficiência de pesquisas para o estudo sobre esta temática, as contradições e lacunas sobre o tema no processo formativo dos professores, estudos de autores, como os já citados, fizeram-nos perceber que a formação moral pode ser objeto de pesquisa, especialmente na área das ciências, cujos conteúdos são tão ricos, férteis e cheios de provocações que se relacionam à temática em questão. Isso posto, a nossa principal questão de investigação foi: qual é o perfil de linhas paradigmáticas sobre formação moral apresentado por professores de Ciências da Educação Básica? Como objetivo, buscamos traçar um perfil sobre formação moral apresentado por professores de Ciências da Educação Básica.

Listamos, na sequência, as principais linhas paradigmáticas, descritas por Puig (1998), que fundamentam a educação moral a partir da filosofia, da psicologia e da pedagogia e apresentam a educação moral como um processo em construção. Essas linhas compuseram a fundamentação teórica desta pesquisa e serviram para análise dos resultados. São elas:

2 Educação moral como socialização

Puig baseou-se em Durkheim (2007; 2008; 2011) para descrever a educação moral como socialização. Para o último, existem três elementos da moralidade: o espírito da disciplina, a submissão aos grupos sociais e a autonomia da vontade. Esses três elementos implicam em uma coerção social sobre o indivíduo, o que é contrário à moral autônoma, pois as regras são para serem cumpridas sem questionamento. É preciso dominar ou reprimir a própria vontade em função da vontade de outros; ou seja, o indivíduo deve usar sua inteligência não para construir uma moral, mas para conhecer e compreender aquela imposta pela sociedade e melhor aplicá-la. Em síntese, Durkheim (2011) considera o ser humano

moralmente heterônomo⁴. Ele via a sala de aula como uma pequena sociedade na qual se aprende a respeitar as regras e a dominar o próprio temperamento.

Segundo Puig (1998), o conceito de moral como conjunto de regras definidas e determinadas de maneira imperativa não é o ideal para a construção de uma personalidade moral. As regras precisam ser compreendidas e não impostas, devendo ser respeitadas pela consciência e autonomia moral de cada um. Assim como Piaget (1994), Puig (1998) recusa-se a considerar a sociedade como um ser coletivo único, assim como não existe indivíduo pensado isoladamente. Indivíduo e sociedade são indissociáveis – a construção da consciência moral ocorre em contextos de relações interindividuais. No entanto, se essa construção acontecer em ambientes autoritários – com relações de coerção⁵ –, a heteronomia sai reforçada. Ao contrário, se o convívio social for pautado no respeito mútuo, na solidariedade interna, permitindo relações simétricas de cooperação – o fazer juntos –, a autonomia torna-se possível.

3 Educação moral como clarificação de valores

A educação moral como clarificação de valores é uma proposta pedagógica de Rath, Harmin e Simon (1967), intitulada *Values and Teaching*, que envolve a recusa à existência de princípios éticos universais e de hierarquias de valores. O professor, nessa ótica, é um facilitador que utiliza estratégias para ajudar os alunos a tomar consciência de seus valores e responsabilizar-se por eles. No processo de educação moral como clarificação de valores, o educador não deve tentar convencer o aluno a adotar um valor ou um conjunto de valores, mas simplesmente ajudar a conscientizá-los e agir conforme eles, caso contrário, segundo a teoria de Rath, Harmin e Simon (1967), isso permite ao aluno definir com clareza os seus valores, num exercício de esclarecimento pessoal.

Quanto a este paradigma, Puig (1998) considera que não é o ideal, pois aceita os valores que o educando já possui e que considera indispensáveis para gerar satisfação pessoal.

4 Entretanto, vale aqui ressaltar que, por mais coercitiva que seja a pedagogia de Durkheim, ele se ergue com vigor contra as punições corporais, em nome de uma psicologia muito refinada. Então, como surgiu a violência no contexto escolar? Todas as vezes que duas populações de cultura desigual se confrontam, alguns sentimentos desenvolvem-se, predispondo o grupo mais culto, ou que se julga tal, a violentar o outro (PIAGET, 1994).

5 No que se refere à educação moral, Piaget (1994) afirma que tanto as relações de coação quanto as de cooperação são importantes e têm seus papéis definidos. Num primeiro momento, a coação faz-se necessária para que a criança conheça as regras e tenha noções sobre o bem e o mal, para que depois a cooperação possa ser construída por meio do respeito. Assim, o aprendiz vai compreender a moral não como regras e princípios que regem apenas as relações entre os membros de uma sociedade, mas sim as relações entre todos os seres humanos. Vê a si próprio como um representante da humanidade, e não apenas de determinado grupo social, e aceita as regras como benéficas para a sua vida para a dos outros.

Ele observa que, apesar de passar uma imagem de desenvolvimento moral autônomo, este paradigma defende uma autonomia moral individualista, pautada em escolhas pessoais para satisfação própria. Uma moral desenvolvida corretamente se faz na relação com o outro. Para Piaget (1994), é na relação com o outro que ocorre um processo de descentração cognitiva e afetiva, implicando uma expansão de si próprio para além dos valores dominantes em determinado lugar e época. Ele procura o que há de universal em diversas culturas, vendo-se antes como representante de uma cultura específica (Piaget, 1994; La Taille, 2006).

3.1 Educação moral como desenvolvimento

Puig (1998) baseou-se em Piaget (1994) e Kohlberg (1992) para descrever sobre a educação moral como desenvolvimento. Para esses autores, existem princípios éticos universais e hierarquias de valores, o papel da razão é privilegiado e a autonomia é possível. As crianças não adquirem conhecimentos ou valores morais absorvendo-os de fora; elas vão construindo, de forma lenta e gradual, a partir das interações com o meio em que vivem (Freitag, 1991; Piaget, 1994). “Ninguém nasce moral, mas torna-se moral” (Piaget, 1994, p. 119).

Piaget admite uma gênese da consciência moral, seu caráter processual e dinâmico. Para ele, a moralidade é algo que se constrói, exigindo um percurso que vai da amoralidade⁶ (ausência de regras) à pré-moralidade⁷, seguida pela heteronomia moral⁸ (sujeitar-se a regras externas) e chegando até a autonomia⁹ (agir segundo as próprias regras). Entretanto o autor, ao afirmar que adolescentes apresentam características de autonomia moral, não está dizendo que eles são totalmente autônomos, mas que são capazes de legitimar algumas regras sem qualquer referência ao prestígio da figura de autoridade, mostrando que a autonomia corresponde a um potencial humano universal (Freitag, 1991; Piaget, 1994; Freitas, 2003; La Taille, 2006). A verdadeira moralidade pressupõe a razão, por isso é tão importante valorizar esse precioso instrumento que é a capacidade de pensar, de refletir e de tomar decisões.

6 Estádio da amoralidade ou anomia (0 a 2 anos). Neste estágio, que corresponde ao sensório motor, há ausência de representação; a criança não tendo noção dos conceitos de bem e de mal, justo e injusto, respeitando unicamente a autoridade do mais forte.

7 Estádio pré-moralidade (2 a 6 anos). Neste estágio, que corresponde ao pré-operatório, as crianças começam a pensar e aprendem a usar palavras e imagens para representar objetos. A criança percebe a existência das regras e normas.

8 Estádio de heteronomia (6 aos 12 anos). Neste estágio, que corresponde ao operatório concreto, a criança toma conhecimento da existência das regras, aceita a validade das regras como leis eternas, impostas pela natureza ou por um ser sobrenatural (Deus, o pai, alguma autoridade).

9 Estádio de autonomia (12 anos). Neste estágio, correspondente ao operatório formal (pensamento hipotético-dedutivo), a criança possibilita o desprendimento da consciência moral dos valores sociais vigentes, permitindo a reinvenção do mundo social e material, e respeitando certas regras formais.

Também, para o autor, existe um imbricamento entre cognição, afetividade e aspectos morais. Em relação à cognição e moralidade, os processos de tomada de consciência conduzem a uma autonomia da consciência, permitindo uma reorganização (hierárquica) de sua escala de valores. Todavia, qual seria o papel da afetividade nesse processo? A afetividade é, para Piaget, o aspecto energético presente em toda conduta; ela é reguladora da energia, referindo-se não apenas a sentimentos e emoções, mas também a questões intelectuais como interesse, simpatia, antipatia – por temas ou pessoas –, atitudes etc. O afeto é o “motor da ação”, podendo retardar ou acelerar a tomada de consciência (Freitag, 1991; Piaget, 1994).

A teoria de Piaget foi bastante apreciada por muitos cientistas, principalmente pelo pesquisador Kohlberg. Esse autor procurou sofisticar a teoria de Piaget, acentuando ainda mais a ênfase na razão. Ele se inspira nos quatro eixos piagetianos: o sujeito epistêmico, a gênese, a construção (reconstrução) e a interação. Entretanto, ambos sabiam que alguns indícios de autonomia não bastavam para afirmar que, de fato, um pré-adolescente é meramente autônomo e que a autonomia moral era um fenômeno raro na população. Foi nesse sentido que esse autor manteve a ideia de Piaget que há um percurso, mas que este é longo e muitos param no meio do caminho. Nessa perspectiva que os estádios, como propostos por esse autor, foram ampliados para seis. Ele apresenta três níveis e seis estádios: nível pré-convencional – estádios um e dois¹⁰; nível convencional – estádios 3 e 4¹¹; e nível pós-convencional – estádios 5 e 6¹² (Freitag, 1991; Kohlberg, 1992; Piaget, 1994; Puig, 1998; Freitas, 2003; La Taille, 2006).

10 Aqui, Kohlberg afirma que o sujeito ainda não tem a compreensão nem apreciação das regras morais e da autoridade. Quanto ao estágio 1, orientação para punição e a obediência (idade entre 5 e 8 anos), é nomeado de Moralidade heteronômica, fundamentando-se na submissão às regras e na obediência à autoridade. No estágio 2, Orientação instrumental- relativista (idade entre 8 e 14 anos), ocorre o hedonismo instrumental relativista, em que a criança baseia ações morais naquilo que lhe traz satisfação.

11 Para Kohlberg, nesse nível, a família, grupo ou nação é percebida como valiosa por si só, ocorrendo após os 14 anos. O estágio 3, a concordância interpessoal ou orientação para o “bom menino – boa menina”, é denominado Moral Normativo Interpessoal e é uma intensificação do estágio 2. Inicia-se na adolescência ou pré-adolescência, e é o período em que o aprendiz pensa que o comportamento correto é aquele que agrada aos outros. É a moralidade do “bom menino” ou “boa menina”, em que o comportamento moralmente certo é o que leva a aprovação alheia. O estágio 4, orientação para manutenção da sociedade, é denominado Moral de sistema social; ocorre na metade da adolescência e, em muitos casos, se prolonga durante toda a vida. Neste estágio, a justiça é definida em função de toda a comunidade; as normas da sociedade são respeitadas com a intenção de evitar culpa ou desaprovação legal.

12 De acordo com Kohlberg, nesse último nível, o adolescente já possui os próprios julgamentos e os considera antes de tomar decisões. O estágio 5, orientações para o contrato social, é o período dos princípios universais da consciência. 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 mudados. É a moral da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios por não se conformarem com a autoridade e o poder estabelecido. Ex.: Gandhi, Martin Luther King. O estágio 6, orientação para o princípio ético universal, é o da moral de princípios éticos universais, onde se reconhece que há critérios da natureza moral que regem a vida coletiva e, a partir daí, procede de acordo com os princípios universais que a própria consciência escolhe por considerá-los justos. Poucas pessoas chegam a este estágio e, quando chegam, é sempre após os 20 anos.

Kohlberg (1992) chama atenção para a importância de as crianças vivenciarem cada estágio, porque isso ajuda a evitar possíveis conflitos ou frustrações tanto para o educador quanto para o educando. O ideal é que os professores sejam preparados para identificar o estágio em que se encontra o aluno e ajudá-lo a passar para o próximo, num processo de crescimento e amadurecimento das capacidades morais que cada estágio traz ao educando com suas peculiaridades. A teoria de Kohlberg foi criticada por Carol Gilligan, que o acusa de sexismo, porque, em suas pesquisas, ele trabalhou só com homens, pautando toda a questão da moralidade na justiça. Já Gilligan procurou trabalhar com mulheres, constatando que elas apresentavam uma moral baseada na ética do cuidado. A partir dessas e demais críticas, Kohlberg revisou sua teoria e propõe um sétimo estágio, “este estágio está relacionado com orientações éticas e religiosas que vão além de sua concepção de justiça [...] envolve a construção de um senso de identidade ou unidade com o ser, com a vida ou com Deus”. (Biaggio, 2002, p. 38).

Para Puig (1998), as teorias de desenvolvimento moral de Kohlberg (1992) e Piaget (2001) são dignas de confiança na esfera educacional. No entanto, Puig (1998) apresenta duas preocupações: a) a primeira com as diferenças individuais no tempo de desenvolvimento moral de cada criança, pois, segundo ele, apesar dos estudos indicarem a idade para cada estágio, fatores sociais, familiares e emocionais podem causar variações no desenvolvimento; b) a segunda, em relação ao papel limitado que as questões sociais e culturais recebem dentro do paradigma. Entretanto, apesar dessas críticas, existem autores que apelam para um olhar mais aprofundado dessa teoria, perspectiva essa seguida neste estudo. Em relação à primeira preocupação, Freitag (1991) ressalta que são os comportamentos, e não as pessoas, que estão em estágios. A idade é um indicador, não um critério de desenvolvimento. Já em relação à segunda preocupação, Montoya (2011) apela para a relativização dos determinismos endógenos e exógenos, que exige pensar a evolução enquanto dialética de continuidade e descontinuidade nos diferentes planos de ação e aceitar a solidariedade e interdependência entre coordenações interindividuais¹³ e as coordenações intraindividuais¹⁴, destacando a importância do social e cultural na construção da moralidade.

3.2 Educação moral como hábitos virtuosos

Citamos agora outro paradigma que, de acordo com Puig (1998) remonta a Aristóteles e é defendido por Peters (1984). Nesse paradigma o principal método é transmitir as regras morais que a comunidade prioriza e considera indispensáveis para a convivência. Assim, pudemos perceber que, nesse paradigma, a educação moral é baseada na adoção desses hábitos virtuosos. Porém, Puig (1998) chama atenção para o que, segundo ele, é um fator negativo nesse paradigma: a ausência da preocupação com o outro e do compartilhar. Ele cita

¹³ Relação entre os indivíduos

¹⁴ Que ocorre no âmbito pessoal ou é relativo a cada indivíduo

também que o desenvolvimento do raciocínio moral e autônomo não encontra muito espaço. Mesmo assim, Peters (1984) afirma que a prática desses hábitos virtuosos, em algum momento, auxiliará o aluno no desenvolvimento da autonomia e da moralidade e lista as seguintes atividades como métodos aliados do professor no ensino da moralidade: mencionar ações do dia a dia ligadas a profissões de cuidado, mencionar voluntários de atividades sociais, apresentar a importância do cumprimento do dever, apresentar histórias reais de gratidão e bondade, determinação e persistência.

3.3 Educação moral como construção da personalidade moral

Este é o paradigma descrito por Puig (1998), que defende a construção da personalidade moral como um processo educacional pessoal e coletivo, baseado no diálogo e na autonomia do sujeito. A moral é construída pela criança, e não por pressões de fora, ensinam-se valores e não se impõem regras. Puig (1998, p. 67) define essa autonomia como sendo “a capacidade de perceber a própria atividade física e mental e agir sobre esta percepção”. O processo de construção da personalidade moral inicia quando a criança questiona algum aspecto apresentado pela sociedade, o que seria o primeiro conflito. Podemos incluir aqui fatores como brigas na escola, ausência de cooperação, diferentes condutas sociais, reconhecimento da própria sexualidade, convivência em meios competitivos etc. Esses são fatores que contribuem para a formação da personalidade moral; são situações pessoais e sociais de grande significado que surgem no decorrer da vida construindo esta personalidade, e muitas dessas situações ocorrem na escola, o que nos faz acreditar que a escola é um espaço formal de educação moral.

Em sua teoria, Puig (1998) utiliza conceitos, tais como autorregulação e emoções, a experiência de conflito e ações sociomorais, ferramentas importantes para construção da personalidade moral.

A autorregulação e emoções: a autorregulação é uma das principais ferramentas de construção da personalidade moral. Ela é definida como “um sistema interno e autônomo de controle da conduta moral” (Puig, 1998, p. 114) que nos ajuda a formar opiniões sobre o que é certo e o que é errado; funciona como uma ferramenta que usamos para encontrar o ponto de equilíbrio entre nossos julgamentos e nossas ações. Já as emoções movem o juízo moral, impulsionando as nossas ações. Os sentimentos são a base da consciência moral, que torna possível importarmos-nos com a dor e as necessidades das outras pessoas. A convivência com o outro pode mudar nossos relacionamentos, vínculos, maneiras de pensar e de agir; é onde o “eu” recebe influências, mas é também um espaço no qual é possível influenciar, porque os espaços sociais são espaços de interação e transformação devido às experiências de conflito.

Experiências de conflito: implicam em um processo dialógico na construção da personalidade moral. O diálogo é um dos instrumentos que mais se destaca nessa construção.

Assim, por toda a teoria da moralidade de Puig (1998), percebemos que os procedimentos morais são inseparáveis das relações sociais. Ele afirma que a cultura moral de toda sociedade é formada por um grupo de valores que ele nomeia de guias de valores. Entre estes guias estão: as tecnologias, os modelos e as pautas normativas. Esses guias não são estáticos e não seguem uma sequência; eles auxiliam no bom desenvolvimento da consciência moral e orientam as ações sociais ligadas à moralidade. Eles também podem explicar por que alguns comportamentos são tão comuns em determinadas sociedades. Por isso, é necessário olhar com sensibilidade para os conflitos existentes em sala de aula, lançando mão dos guias de valor para mediar as atividades e as intervenções sociomorais.

Ações sociomorais: são essenciais para a construção da personalidade moral. São elas: instrumental, estratégica e comunicativa. Fazem parte das ações instrumentais aquelas pelas quais se pretende alcançar metas, sendo muito utilizadas por atletas, administradores e por professores também. As ações estratégicas consideram não apenas o que eu penso, mas tentam imaginar o raciocínio do outro na intenção de se precaver para agir, especialmente se a situação envolver adversários. As ações comunicativas fazem uso do diálogo para melhorar a compreensão entre as pessoas envolvidas; buscam compreender o ponto de vista de todos e achar um caminho ou solução que seja aceitável a todos.

4 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa enquadra-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, descritiva. A pesquisa foi desenvolvida com professores de escolas públicas da Educação Básica do município de Jequié-BA, que ministravam aulas de Ciências no Ensino Fundamental II (6º a 9º ano). O trabalho foi realizado com 10 professores, dos quais apenas um era do sexo masculino; a faixa etária variou entre 28 e 64 anos. A maioria possui graduação em ciências biológicas; uma participante é graduada em história e pedagogia; e uma em química. O tempo de serviço variou entre 3 a 44 anos, com uma média variou entre 13 a 19 anos de atuação na educação. As participantes receberam nomes fictícios que se referem a valores morais como Vida, Honra, Ternura, Generosa, Justiça, Coragem, Amável, Prudência, Compaixão e Leal.

Os dados analisados neste artigo são provenientes do questionário *Likert*, enviado por e-mail a cada participante. A escala *Likert* apresenta uma afirmação ou situação e, na sequência, algumas opções de respostas; ao responder o questionário, as participantes especificaram seu nível de concordância ou não com a afirmação e descreveram as situações de acordo com suas convicções ou afinidades, escolhendo uma das opções na escala. Ao final de algumas das questões semiestruturadas, solicitamos as professoras que justificassem as respostas dadas.

O questionário *Likert* foi dividido em duas partes: A-1 = Identificação; A-2 = Questionário tipo *Likert* com opção de descrições subjetivas. O questionário continha 15 questões relacionadas à educação moral e ao ensino de Ciências; as cinco primeiras questões

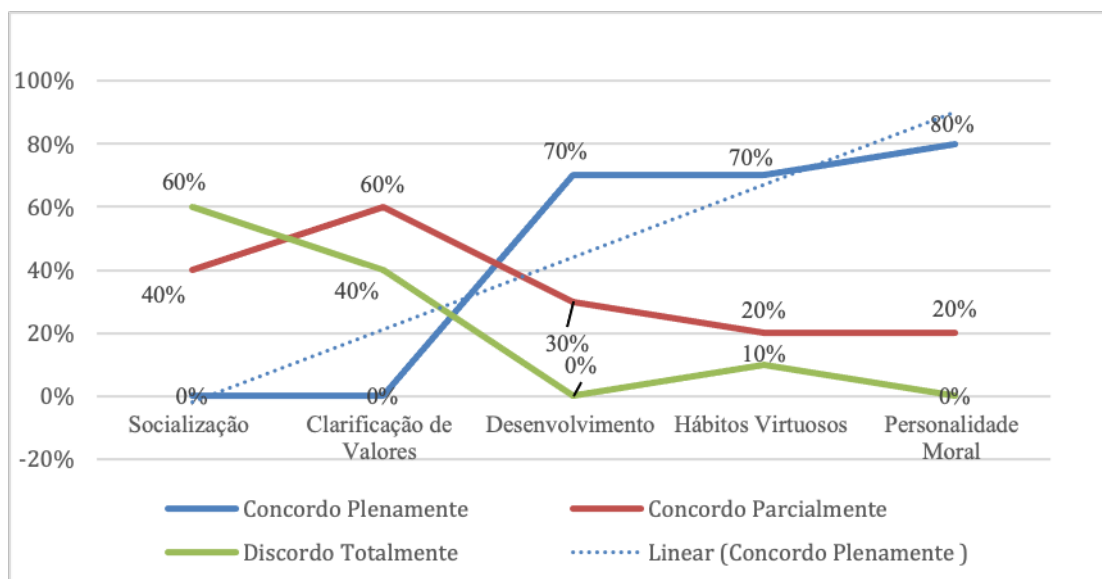
referiam-se a conhecimentos ou informações prévias dos participantes com relação às teorias da moralidade educacional e não foram analisadas individualmente neste artigo, como as outras 10 questões que estão baseadas nos respectivos paradigmas. Para facilitar a relação entre perguntas e respostas, identificamos cada uma das questões com letras maiúsculas do alfabeto. Elas foram apresentadas como situações-problema, e as professoras deveriam optar por concordar plenamente, concordar parcialmente ou discordar totalmente. Havia também questões abertas para descrição das respostas.

A partir da análise dos dados, sem ter a intenção de criticar ou interferir, buscamos compreender e contextualizar o que estamos investigando.

5 Resultados e discussões

Os dados da pesquisa foram analisados com base nas cinco linhas paradigmáticas descritas por Puig (1998) em seu estudo sobre a construção da personalidade moral. Foram respondidas questões relacionadas à educação moral e ao ensino de Ciências. Os valores percentuais do gráfico abaixo foram extraídos das respostas apresentadas pelas participantes ao somarmos as concordâncias e discordâncias das mesmas em relação aos paradigmas apresentados.

Gráfico 1: perfil da educação moral dos professores.



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

O gráfico 1 é uma síntese que caracteriza o perfil da educação moral das professoras de Ciências que concordam plenamente, que concordam parcialmente ou que discordam totalmente das linhas paradigmáticas. Não é uma amostra de cada pergunta, mas uma média das respostas.

Perfil paradigmático moral de professores de Ciências

Construímos o questionário a partir das cinco linhas paradigmáticas descritas abaixo.

Educação moral como socialização; Educação moral como clarificação de valores; Educação moral como desenvolvimento; Educação moral como formação de hábitos virtuosos e Educação moral como construção da personalidade moral.

Para cada linha paradigmática, categorizamos duas perguntas (ou situações). A primeira linha foi:

“A educação moral como socialização” e apresentamos às participantes as seguintes questões:

A) “Um professor de Ciências acredita muito seriamente que as regras sociais (normas construídas coletivamente por uma sociedade) devem preponderar sobre as opiniões individuais. Assim, em suas aulas, esse professor evita que os alunos fujam do conteúdo com opiniões pessoais”. B) “Sua turma é composta por alunos bem observadores e que cobram da escola o mesmo peso e a mesma medida para todos. Como você agiria diante de uma situação em que um aluno se nega a seguir uma regra da escola pelo fato de ser contrária às regras sociais vigentes em sua comunidade?”.

Na questão A, nenhuma (0) professora concordou plenamente; quatro (4) concordaram parcialmente; e seis (6) discordaram totalmente (Gráfico 1).

Na questão B, sete (7) professoras afirmaram buscar um diálogo na tentativa de fazer com que o aluno desconsidere as regras impostas pela sociedade na qual está inserido e acate as normas definidas pela escola. A professora Justiça comentou: “Usaria o diálogo explicando a importância de se respeitar as regras escolares e tentaria chegar a um acordo comum” (Justiça, 2022). Quatro (4) professoras mencionaram debate, argumentações, reflexões. A professora Leal afirmou que levaria o assunto para debate com a turma e agiria a partir das argumentações dos grupos: “Utilizo o bom senso e levo a situação para o debate, procuro identificar a origem do argumento, analiso e faço várias reflexões sobre sua cultura [...], e vou mostrando os prós e os contras no uso das regras” (Leal, 2022). A professora Ternura, por sua vez, afirmou que apoiaria a posição do aluno e o incentivaria em sua decisão de priorizar as regras definidas por seu meio social, porém, sem desconsiderar totalmente as regras da escola. Ela argumentou: “Eu tentaria entender quais são as regras que ele se nega a cumprir mostrando que sem uma definição clara do conjunto de regras que devem ser respeitadas e cumpridas, não haverá um ambiente educacional igualitário” (Ternura, 2022).

Essas falas distanciam-se do paradigma da educação como processo de socialização de Durkheim, baseado na disciplina, na coerção, na obediência cega às regras, sem direito a questioná-las. A tarefa de educar moralmente, para Puig (1998), advém de relações mais

igualitárias e menos autoritárias e opressoras, que se constroem mediante o diálogo. As formulações verbais de Leal, Justiça e Ternura enfatizam bem a importância da dialogicidade, da reflexão, do debate para formação de personalidades autônomas. Autonomia implica fazer escolhas, respeitar o outro em sua integridade, o que acarreta um posicionamento criativo e reflexivo. Contrária à cultura do silêncio, a autonomia requer o “dizer sua palavra” e, também, a escuta.

Palavras como diálogo, reflexão, mediação e aprendizagem permeiam o universo das professoras. Ainda que suas falas estejam imbricadas de um fazer moral condizente com teorias que conduzem à formação de sujeitos autônomos, poderia questionar se essas formulações verbais não passam de um simples verbalismo, ou se traduzem, de fato, em um exemplo concreto prático. Como ressalta Freire (1996, p. 34-35), na *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*, “não é possível o professor falar em diálogo, reflexão etc., ao mesmo tempo perguntar ao aluno: sabe com quem você está falando?”. Não estamos, de forma alguma, afirmando que a prática e a teoria das professoras participantes estão dissociadas, mas queremos ressaltar que o entendimento acerca da moralidade, sob a qual se desenvolve a práxis, é complexo e multifacetado¹⁵, sendo necessário um olhar mais aprofundado sobre as teorias e seus impactos na práxis pedagógica.

A segunda linha paradigmática foi “A educação moral como clarificação de valores”. Apresentamos para as participantes os seguintes questionamentos:

C) “Reconheço que meus alunos são seres livres e autônomos, com capacidade para decidirem o que consideram melhor em cada momento da trajetória escolar, inclusive, no cotidiano das nossas aulas, pois seus valores já estão definidos.” D) “Julgo ser parte do meu trabalho realizar intervenções educativas com o fim de ajudar o aluno a esclarecer por si próprio o que tem e o que não tem valor. Não é meu dever fixar ou transmitir valores, nem mesmo exaltar um sobre o outro”.

Na questão C), nenhuma (0) professora concordou plenamente; seis (6) concordaram parcialmente; e quatro (4) discordaram totalmente (ver Gráfico 1).

Diante da questão D, as professoras dividiram-se: seis (6) defenderam que os alunos devem construir ou escolher os próprios valores, e que os professores só têm mesmo a função de mediar, de promover o autoconhecimento, de ajudar o aluno a clarificar, refletir, debater e repensar seus valores. A professora Vida concordou com a situação, descrevendo sua opinião da seguinte forma: “Penso que os professores estão em sala de aula para auxiliar na construção dos valores dos nossos estudantes e não transmitir os nossos valores para eles” (Vida, 2022). A professora Ternura também concordou: “Somos mediadores que ajudam os

¹⁵ É preciso considerar determinantes históricos e ideológicos e seu peso interativo na construção da moralidade humana.

alunos a chegarem às informações necessárias para potencializarem seu aprendizado” (Ternura, 2022). Quatro (4) professoras discordaram totalmente, dentre elas a professora Generosa: “Os estudantes da Educação básica [...] não têm maturidade para decidir o que é melhor para sua trajetória escolar, então o professor tem papel fundamental de intervenções que esclareçam e indiquem as possibilidades, para assim os estudantes poderem julgar o que é essencial para sua vida” (Generosa, 2022). A professora Compaixão também discordou desse paradigma.

“A Educação que realizo vai muito além da área pedagógica. Acredito que o educador tenha uma grande influência na vida de cada discente, seja positiva ou negativa. Vivo cada dia para que seja uma influência positiva, não tão somente nas áreas pedagógicas, mas em especial no âmbito moral o qual será base para uma estrutura forte de educação para o mundo. Quer queiramos ou não, os nossos valores são notados e absorvidos pelos alunos, por isso, o professor deve influenciar e intervir para o bem” (Compaixão, 2022)

A postura na clarificação de valores insiste na responsabilidade de cada sujeito na construção de sua própria vida. No entanto, essa visão deixa muito pouco espaço para a interdependência e corresponde a uma visão bastante individualista do lugar que cada pessoa ocupa na sociedade – o que se contrapõe ao conceito de autonomia, baseada na justiça, igualdade e equidade. Vale lembrar que, no plano moral, o sujeito moralmente autônomo concebe a moral não como regras e princípios que regem apenas e essencialmente as relações entre membros de uma determinada sociedade, mas sim as relações entre todos os seres humanos, sejam eles pertencentes ou não à sua comunidade. Vê a si próprio como um representante da humanidade (e não de determinado grupo social), cujas representações de si estão associadas a valores que transcendem aqueles de sua comunidade. Já no plano ético, a expansão por si próprio é procurada para além das fronteiras comunitárias, para além das pautas culturais dadas de antemão – o que abarca uma descentração afetiva: o sujeito procura expandir a si próprio para além dos valores dominantes em determinado lugar e época, procurando o que há de universal a diversas culturas, “ver-se antes” humano do que representante de uma cultura dada (Piaget, 1994; Puig, 1998; La Taille, 2006).

Puig (1998) também alerta para os perigos que a imaturidade do educando pode causar, pois, na idade escolar, o que é bom ou mau, justo ou injusto, certo ou errado, ainda são conceitos que não estão totalmente definidos ou compreendidos por eles. Além disso, o leque de valores (ou falsos valores) é muito amplo, e isso pode deixá-los confusos no momento de escolher quais deles adotar.

Para Puig (1998) e Piaget (1994), é preciso propiciar uma reflexão entre os alunos acerca de seus princípios e valores no contexto escolar – isso exige negociação entre regras e normas. Há normas e regras negociáveis e outras não. Por exemplo, agressões, humilhações com os colegas não são negociáveis. É preciso disciplina no convívio escolar. Nesse sentido, a coação é necessária para que o aluno conheça as regras e tenha noções sobre o bem e o mal, o certo e o errado, a fim de que, depois, o espírito cooperativo possa ser construído mediante

o respeito mútuo e a reciprocidade. A grande questão aqui são as sanções aplicadas pelos professores, quando as normas ou regras são violadas. Existem duas naturezas de sanções: as expiatórias, defendidas por Durkheim (2008), e as sanções por reciprocidade, defendidas por Piaget (1994) e Puig (1998). O que diferencia essas sanções? As sanções expiatórias são arbitrárias, sem nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Já as sanções por reciprocidade permitem que as crianças reflitam sobre as consequências inadequadas de seu ato, ao invés de serem humilhadas ou punidas fisicamente.

É justamente as sanções por reciprocidade, presentes na fala das professoras Compaixão e Generosa, que conduzem ao desenvolvimento da autonomia. As sanções por reciprocidade permitem não só clarificar os seus valores, atitudes, comportamentos, mas, também fazem com que o aluno reflita, tome consciência destes valores e mude suas atitudes. “O professor deve influenciar e intervir para o bem”, diz Compaixão (2022); ou como comentou Generosa (2022): “penso que atitudes positivas devem ser mostradas sim, caminhos que serão possíveis de serem seguidos, mas isto deve ser feito sempre em forma de análises e discussões”. Diferentemente das professoras Vida, Coragem e Ternura, que insistem apenas na clarificação das regras morais que a comunidade prioriza e considera indispensáveis para a convivência, sem que possam questioná-las, o que importa em uma ausência de reflexão – condição necessária para autonomia moral. Como afirma Piaget (1994, p.73): “A dimensão intelectual não somente está pressuposta pela própria definição de moral, como é reconhecida como condição necessária às ações reconhecidas como morais”.¹⁶

A terceira linha apresentada foi “A educação moral como desenvolvimento”. Colocamos para as participantes as seguintes questões:

E) “Não cabe a mim, enquanto educador, trabalhar com abordagens voltadas para a moralidade, pois, de forma natural os alunos vivenciarão os estágios do desenvolvimento moral, aprendendo a lidar com eles”. F) “Faz parte do meu trabalho, enquanto educador, estimular os educandos a atingirem os estágios seguintes de desenvolvimento do juízo moral descritos por Kohlberg, é somente a partir deles que se torna possível o alcance de uma educação em valores consistente.”

Na questão E sete (7) professoras concordaram plenamente; três (3) professoras concordaram parcialmente; enquanto nenhuma (0) discordou totalmente (Gráfico 1).

Nas formulações verbais dessas professoras, a maioria apontou a importância da interação na construção de personalidades morais. Falas como: construção de valores na escola, a escola como um ambiente de aprendizagem sociointeracionista, aprendizagem contextualizada, estiveram em foco. Vejamos as formulações verbais a seguir: “A escola é um

¹⁶ Logo, não desprezamos esse precioso instrumento que é capacidade de pensar, de refletir e de tomar consciência. Lembremos que os estudos como os de Piaget e os de Kohlberg atestam para um paralelismo entre o desenvolvimento intelectual da criança e do adulto e o desenvolvimento moral.

espaço de construção, então faz parte sim do trabalho do professor direcionar caminhos, mostrar possibilidades, esclarecer sobre a diversidade, para que os estudantes construam uma educação de valores” (Generosa, 2022). “A aprendizagem contextualizada em relação ao conteúdo busca desenvolver o pensamento mais elevado não apenas a aquisição de fatos independentes da vida real. No processo a aprendizagem é sociointeracionista” (Leal, 2022). Apesar desse entendimento, nas verbalizações, as professoras relataram também a falta de estudo, orientação e apoio da escola para lidarem com a educação moral.

Por sua vez, as que concordam com um perfil da educação moral como desenvolvimento, acreditavam num paradigma de origem interna, maturação, estimulação do pensamento como ferramenta para esse desenvolvimento. Vejamos o posicionamento da professora Amável, que concordou plenamente:

“[...] E para que seja possível alcançar uma educação em valores consistentes é preciso que haja maturidade dos indivíduos, os quais perpassam por estágios de desenvolvimento. O educador tem um papel importante e fundamental na transição dos estágios de desenvolvimento desses indivíduos” (Amável, 2022).

As professoras, conquanto tenham concordado com a teoria do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg, revelaram uma superficialidade na compreensão dessas teorias. Amável falou em maturidade como fator de desenvolvimento. Entretanto, para Piaget, a maturação do sistema nervoso permite o surgimento de possibilidades, mas é preciso que atuem outros fatores, tais como: i) a experiência física, no sentido da qualidade de contato que o aluno tem com o meio; ii) as interações e as transmissões sociais: o ambiente social, o qual deve propiciar oportunidades para interações com outros indivíduos, que levam à cooperação; e, por fim, iii) a equilibrção das estruturas cognitivas.

Para Compaixão (2022), “[...] estimular faz o aluno pensar, questionar e buscar seus conhecimentos”; ou seja, a professora considera o estímulo como fator predominante na apropriação do conhecimento. Estímulo-resposta faz parte da teoria behaviorista, em que a aprendizagem é vista como mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência. Para Piaget (1996), em todos os níveis, a experiência é necessária ao desenvolvimento, entretanto, no empirismo, há muito mais do que uma simples afirmação da experiência e de sua ação, ela é algo que se impõe a si mesmo. De acordo com Fernando Becker (2001), uma pessoa pode atravessar sua vida repetindo tarefas práticas, com grandes habilidades, mas sem mostrar progresso significativo no conhecimento. Parafraseando Aldous Huxley: “Experiência não é o que se faz, mas o que se faz com aquilo que se fez” (Becker, 2003, p.68). Portanto, na teoria piagetiana, a experiência não explica o desenvolvimento. As crianças não adquirem conhecimentos ou valores morais absorvendo-os de fora, como uma esponja, ou simplesmente por estímulos, mas vão construindo-os de forma lenta e gradual em uma constante interação com o meio.

Quanto a quarta linha paradigmática “A educação moral como formação de hábitos virtuosos”, apresentamos as seguintes questões:

G) “Entendo que educar moralmente é fazer com que o aluno se habitue à prática do bem; portanto, incluo em minhas aulas exemplos e modelos de pessoas dignas de serem imitadas e atitudes virtuosas para serem realizadas habitualmente.” H) “A educação moral fundamentada na transmissão ou aquisição de hábitos virtuosos, vistos como modelos ideais a serem seguidos pelos alunos não representa uma educação moral pautada na autonomia, e sim na submissão ou na reprodução de atitudes.”

Na questão G, sete (7) professoras concordaram plenamente; duas (2) concordaram parcialmente; e uma (1) discordou totalmente (Gráfico 1). Vejamos as formulações das professoras.

A professora Vida foi a participante que concordou parcialmente, justificando da seguinte forma: “Discordo da parte que diz que os estudantes devem imitar atitudes, penso que eles podem construir atitudes a partir de alguns exemplos. Acredito e defendo sujeitos autônomos, não penso ser adequado estimular nos estudantes práticas que levem à reprodução de atitudes” (Vida, 2002). A professora Generosa também segue esta linha de pensamento: “Usar exemplos a serem seguidos é algo perigoso e deve ser feito com muita cautela. (...) Penso que atitudes positivas devem ser mostradas sim, caminhos que serão possíveis de serem seguidos, mas isto deve ser feito sempre em forma de análises e discussões” (Generosa, 2022).

As participantes da pesquisa criticaram a ideia de que os estudantes devem imitar atitudes. Para elas, os alunos devem ter as próprias atitudes, ainda que baseadas em exemplos, mas não os imitar. Eles devem ter autonomia para criticar; os exemplos devem ser vistos como possibilidades, e não como padrões. Queremos, sim, que nossos alunos imitem os bons e os justos, desenvolvendo hábitos virtuosos, porém que a imitação seja apenas um degrau para a autonomia da consciência.

Algumas professoras concordaram plenamente com o paradigma da educação moral como formação de hábitos virtuosos. Como afirma Coragem: “Com referências positivas acaba-se aprendendo coisas positivas. As pessoas são livres para escolher seguir os exemplos positivos ou querer pagar o preço (correr o risco) de quebrar a cara e fazer diferente” (Coragem, 2022). A maioria das professoras demonstrou um perfil da educação moral como hábitos virtuosos e, embora a origem desse paradigma seja externa, baseada em modelos morais a serem imitados, eles acreditam que atitudes boas e do bem contribuam para a eficácia da educação moral e devem ser copiadas.

Puig (1998), no entanto, refere que a educação moral fundamentada na transmissão ou aquisição de hábitos virtuosos, vista como modelo ideal, representa uma educação moral

pautada na submissão ou na reprodução de atitudes, e que nada pode assegurar a construção de hábitos e virtudes.

Ao passo que algumas discordaram, outras concordaram que bons exemplos podem ser eficazes em transformar comportamentos, que a imitação também é um caminho para autonomia e responderam que boas referências podem gerar boas atitudes. Assim, não se trata de comparações, mas de modelos que são colocados diante do aluno na intenção de fazê-lo compreender que a prática de determinada atitude fará dele alguém melhor. Feliz é o professor que consegue transformar a vida de um aluno, fazendo-o admirar bons exemplos e abster-se de exemplos negativos.

A quinta linha apresentada foi “A educação moral como construção da personalidade moral” e descrevemos as seguintes situações:

I) “Entendo que a construção dos valores morais é uma tarefa unicamente cultural e não educativa, devendo ser trabalhada no meio social e familiar, não cabe à escola preocupar-se com estas questões”. J) “Entendo que a construção dos valores morais é uma tarefa pessoal e coletiva, exige um trabalho conjunto que requer a colaboração pessoal, escolar, familiar e social. Portanto, procuro dar espaço e ponderar esta construção em minhas aulas”.

Na questão I, oito (8) participantes discordaram totalmente; uma (1) delas concordou parcialmente; e uma (1) concordou plenamente (Gráfico 1). Vejamos as formulações das professoras a seguir.

A professora Vida foi uma dentre aquelas que discordaram totalmente dessa premissa: “Quando pensamos em instituições sociais formadoras, a escola é uma delas. A construção humana dos indivíduos é dada, também, dentro da escola. Portanto, não temos como negar a participação da escola na construção da moralidade e valores” (Vida, 2022). A professora Coragem disse: “Sim, aproveito todas as situações possíveis e até as que posso usar como tema transversal para promover temáticas construtivas de valores sociais com as quais toda a sociedade sairá ganhando, com cidadãos respeitosos satisfeitos e, o mais importante, felizes” (Coragem, 2022). Também a participante Amável enfatizou: “O docente deve estar atento ao preparo do estudante para participar de uma sociedade complexa e dinâmica, consequentemente, precisamos estar capacitados para poder reconhecer as dificuldades e as limitações que os alunos apresentam” (Amável, 2022).

Percebemos, nas formulações verbais, a importância do papel da escola, do professor, e a relevância da construção de uma personalidade moral em uma sociedade complexa e dinâmica. A maioria das professoras relatou que conhecia e estudara, superficialmente, as teorias morais e que esse fato se deve a nunca ter recebido, ou ter recebido uma formação moral parcial. A maioria também afirmou que contribuía com a formação moral dos seus alunos. Aqui, porém, permitimo-nos um comentário: como podem contribuir com uma formação moral se elas mesmas afirmam que sua formação sobre as teorias morais é

superficial? Como já mencionamos, é necessário fazer uma distinção entre saber fazer (experiência) e reflexão. Nesse sentido, para Puig (1998), personalidade moral autônoma envolve compreensão (reflexão) e autorregulação (fazer) – ferramentas básicas da consciência moral.

Por fim, observamos que 70% das professoras concordaram com a educação moral como desenvolvimento. 70% também concordaram plenamente com a educação moral como formação de hábitos virtuosos e 60% concordaram parcialmente com a educação moral como clarificação de valores. Observamos que a educação moral como socialização não foi muito aceita, pois 60% discordaram desse perfil. Por sua vez, na premissa concordo plenamente, houve uma tendência (linhas azuis pontilhadas - Gráfico 01) em concordar plenamente com o paradigma da educação moral como a construção da personalidade moral, em que a adesão foi de 80%. Todavia, o que esses números representam? Eles nos fazem perceber que concordar plenamente, concordar parcialmente ou discordar não implica no que é, de fato, essencial: que os professores tenham um nível de consciência reflexiva sobre as teorias morais, regulando e coordenando as diferentes teorias e contextualizando com a prática pedagógica. Esse seria o ideal.

6 Considerações Finais

Os resultados apontaram um perfil paradigmático sobre formação moral polissêmico, o que implica uma multiplicidade de significados de educação moral e um fazer moral diversificado dissociado da reflexão das teorias morais. Assim, uma professora apresenta características e métodos pertencentes a mais de um paradigma da educação moral. As variadas situações encontradas nos espaços escolares, possivelmente, exigem das professoras atitudes que nem sempre estão ligadas à mesma linha de pensamento. Entretanto é preciso pensar em linhas paradigmáticas que permitam a construção da autonomia do sujeito, bem como de uma personalidade moral. Autonomia envolve princípios democráticos, pautados na reciprocidade, no respeito mútuo, solidariedade, generosidade, embasada na justiça, igualdade e equidade. Uma educação para desenvolver a consciência reflexiva dentro das aulas de ciências e que estará a serviço das transformações sociais, ambientais, econômicas, e políticas, para a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Só assim seremos capazes de formar personalidades morais autônomas.

Pelo exposto, consideramos que o estudo identificou a necessidade de uma formação continuada das professoras de ciências e biologia sobre as teorias da moralidade. Pensar numa educação moral é ajudar na construção de uma escola ética e democrática – espaço no qual podemos combater o ódio contra as diferenças, a opressão, o obscurantismo, o descaso com o meio ambiente e suas diversas formas de vida e onde podemos aprender a compreender e respeitar melhor a natureza em seus aspectos físicos, químicos e biológicos –, na busca pela paz.

Diante dos paradigmas apresentados, acreditamos que a educação moral como desenvolvimento defendida por Piaget (1994) e Kohlberg (1992) e a educação moral como construção da personalidade moral defendida por Puig (1998), são os mais eficazes para oportunizar o acesso dos professores de Ciências e Biologia às teorias morais; eles podem ser a base para a realização de um trabalho consistente que possibilitará a alunos e educadores a contínua construção e reconstrução dos valores. Eles também podem servir de guias para selecionarmos bem os aspectos positivos que as demais teorias podem oferecer no processo de ensino e aprendizagem. Considerado que, os ensinamentos de Ciências e Biologia lidam com o corpo humano, a genética, a fauna, a botânica e demais variadas formas de vida, as linhas paradigmáticas sobre a formação moral, podem conduzir nossos alunos e nossas práticas pedagógicas, minimizando danos, violências e violações.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2011.

BECKER, F. Escola e epistemologia do professor. **Revista Profissão Docente**, v. 3, n. 9, 2003.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. Rio de Janeiro: MEC, 2000.

CARR, W. **Una teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

DURKHEIM, É. **A educação moral** Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURKHEIM, É. **Fato social e divisão do trabalho**. Ática, 2007.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. Ática, 1991.

FREITAS, L; FREITAS, C. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: editorial Desclée de Brauwier, 1992.

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

DOI: 10.46667/renbio.v17i1.1134

MONTOYA, A. O. D. et all. **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia genética.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PIAGET, J.; In VASCONCELLOS, M.S. **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo.** São Paulo: Moderna, 2001.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 3.ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1978.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, J. M. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. In: ARGUIS, R (org.). **Tutoria: com a palavra o aluno.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 27-34.

PUIG, J.M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988

PUIG, J.M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral.** São Paulo: Moderna, 2004a.

PUIG, J.M.; TRILLA, J. **A pedagogia do ócio.** São Paulo: Artmed, 2004b.

PUIG, J. M.et al. **Democracia e participação escolar: propostas de atividades.** São Paulo: Moderna, 2000.

RATHS, L; HARMIM, M; SIMONS, S. **El sentido de los valores y la enseñanza.** Uthea, 1967.

WHITE, E. G. **Lar sem sombras.** 15.ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1981.

Recebido em junho de 2023.

Aprovado em maio de 2024.

Revisão gramatical realizada por: Thayenne Roberta Nascimento Paiva
E-mail: thayhistoria@gmail.com