

## Concepções e Juízos de Educadores sobre a Educação em Valores Morais

**Leandra Lúcia Moraes Couto\***

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, ES, Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2706-6240>

**Heloisa Moulin de Alencar\*\***

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, ES, Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8164-3849>

**Mayara Gama de Lima\*\*\***

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, ES, Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9298-7732>

### RESUMO

Este estudo se insere nos campos da psicologia da moralidade e da educação em valores morais, especialmente no que concerne às perspectivas construtivistas. O objetivo do trabalho foi verificar concepções e juízos de educadores sobre a educação em valores morais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com 14 profissionais de uma escola pública de ensino fundamental. Em relação às concepções dos participantes, foram verificados conteúdos que se aproximam das posições relativistas. Ademais, grande parte considera que a família é a principal responsável pela formação moral. Na escola não havia projeto específico de educação em valores morais, e a maioria dos participantes afirmou que não se sente apta para conduzir práticas com esse foco. A partir dos resultados, ponderamos que a concepção dos profissionais sobre moral, ética e educação em valores morais parece influenciar a forma como concebem o papel da escola na formação moral dos alunos. Assim, tais resultados indicam que é necessário propor aos educadores, por meio da formação continuada, reflexões sobre tais assuntos, possibilitando mudanças em suas concepções. Partimos do pressuposto de que a referida formação pode contribuir para motivar os profissionais a se envolverem em práticas de educação em valores morais.

**Palavras-chave:** educação moral, psicologia, ética, valores, educadores.

## Conceptions and Judgments of Educators on Education in Moral Values

### ABSTRACT

This study falls within the fields of psychology of morality and education in moral values, especially regarding the constructivist perspectives. Our aim was to verify the conceptions and judgments of educators about education in moral values. In this qualitative study, we conducted individual semi-structured interviews with 14 professionals from a municipal public primary school. Regarding the participants' conceptions, we found content that draws near relativistic positions. In addition, most of them consider that family is the main responsible for moral formation. In school, there was no specific project of education in moral values, and most of the participants stated that they did not feel able to carry out practices that

have this focus. Steaming from the results, we ponder that the professionals' conception of moral, ethics and education in moral values seems to influence the way they regard the role of school in the moral formation of students. Thus, these results indicate that it is necessary to propose to educators, through continuing education, reflections on such subjects, enabling changes in their conceptions. We start from the assumption that this training can contribute to motivate professionals to get involved in educational practices in moral values.

**Keywords:** moral education, psychology, ethics, values, educators.

## **Concepciones y Juicios de Educadores sobre la Educación en Valores**

### **Morales**

#### **RESUMEN**

Este estudio se inserta en la psicología de la moralidad y educación en valores morales, especialmente en lo que se refiere a perspectivas constructivistas. El objetivo fue verificar concepciones y juicios de educadores sobre educación en valores morales. Es una investigación cualitativa. Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a 14 profesionales de una escuela primaria pública. En relación con las concepciones de los participantes, se verificaron contenidos que se aproximan a posiciones relativistas. Además, gran parte considera que la familia es la principal responsable por la formación moral. En la escuela no había un proyecto específico de educación en valores morales; la mayoría de los participantes afirmó que no estaba apta para conducir prácticas con ese enfoque. A partir de los resultados, reflexionamos que la concepción de los profesionales sobre moral, ética y educación en valores morales influye la forma cómo conciben el papel de la escuela en la formación moral de los alumnos. Entonces, estos resultados indican que es necesario proponer a los educadores, por medio de formación continua, reflexiones sobre tales asuntos, para cambiar esas concepciones. Partimos de la suposición de que dicha formación puede contribuir a que los profesionales se involucren en prácticas de educación en valores morales.

**Palabras clave:** educación moral, psicología, ética, valores, educadores.

Na área da Psicologia da Moralidade, La Taille (2006) elaborou uma teoria que busca ampliar as proposições de Kohlberg (1992) e Piaget (1932/1994) no que se refere às dimensões intelectuais e afetivas da ação moral. Quanto à dimensão intelectual da moralidade, La Taille (2006) destaca que é preciso ter disposições intelectuais que permitem decidir o que fazer, como fazer, e quando fazer. Nessa perspectiva, a dimensão intelectual para a ação moral implica o conhecimento das regras (formulações verbais sobre o que deve e não deve ser feito), dos princípios (matrizes das quais são derivadas as regras) e dos valores (investimentos afetivos). Assim, entendemos que é importante investigar as concepções e os juízos dos profissionais da educação a respeito do tema em pauta, pois a forma como

concebem tais temas pode influenciar a maneira como conduzem práticas de educação em valores morais no contexto escolar. Baseado em tal pressuposto, em nosso estudo buscamos pesquisar e descrever as concepções e os juízos de profissionais da educação sobre a educação em valores morais.

De acordo com La Taille (2006), há uma distância entre ter determinados conhecimentos e saber aplicá-los. Dessa maneira, ter conhecimentos (morais e outros) é necessário para a ação moral, mas não suficiente. A ação moral depende, além dos aspectos da dimensão intelectual da moralidade, da dimensão afetiva. Nesse sentido, o autor destaca um fator importante para as ações em geral e, em específico, para as ações morais: a motivação. Essa reflexão é importante, pois um estudo (Couto & Alencar, 2019) demonstrou que professoras dos anos iniciais do ensino fundamental elegeram, para uma história fictícia de furto no contexto escolar, ações que são consideradas por elas mesmas como injustas. Embora esse dado tenha se apresentado em menor frequência no estudo citado, compreendemos que é importante realizar pesquisas futuras que investiguem as motivações dos profissionais da educação para conduzir determinadas práticas pedagógicas. No presente trabalho, não abordamos especificamente esse assunto. Porém, avaliamos que os aspectos intelectuais e afetivos que orientam as condutas dos indivíduos estão relacionados e, ao propor reflexões sobre os conceitos a respeito da educação em valores morais, abarcamos, de certa forma, as motivações para as práticas profissionais. Com isso queremos dizer que, muitas vezes, podem faltar aos profissionais da educação conhecimentos relacionados ao desenvolvimento dos alunos que orientem e motivem suas práticas.

Isso posto, passamos a apresentar as teorias que embasaram nosso estudo, começando pelas reflexões acerca do desenvolvimento moral. Para Piaget (1932/1994), a moralidade se desenvolve, isto é, não nascemos sabendo avaliar o que é bem e mal, certo e errado. O desenvolvimento de tal capacidade ocorre no processo de socialização. Quanto ao desenvolvimento do juízo moral, Piaget identifica duas tendências: heteronomia e autonomia. Das relações de coação deriva-se a heteronomia moral, na qual as normas ainda não são compreendidas pelos indivíduos com base em sua função social. O dever significa obediência a uma lei imposta pelos adultos. Já as relações de cooperação são simétricas, regidas pela reciprocidade. Da cooperação derivam o respeito mútuo e a autonomia. Na autonomia o indivíduo se liberta da obediência estrita às regras e passa a julgar baseado em princípios universais (Piaget, 1932/1994, 1930/1996).

Partindo das teorizações de Piaget, Kohlberg formulou sua teoria do desenvolvimento moral, em que o centro da maturidade moral se traduz no respeito pelas pessoas,

fundamentado na justiça e na benevolência (Biaggio, 2006). Piaget e Kohlberg consideram que o desenvolvimento moral segue uma sequência invariante e universal, bem como defendem que a mudança de um estágio para o outro é estabelecida por conflitos ou desequilíbrios inerentes às relações sociais (Camino & Luna, 2009).

Kohlberg (1992) propõe a existência de seis estágios, incluídos em três níveis, que também contemplam a dimensão da heteronomia/autonomia. O primeiro nível, pré-convencional, é característico da maioria das crianças menores de nove anos, de alguns adolescentes e adultos, e compreende os estágios 1 e 2. No estágio 1, a moralidade de uma ação é definida em termos das consequências físicas para o agente. No estágio 2, a ação correta é aquela que serve como instrumento para satisfazer as necessidades da pessoa. Já o segundo nível, convencional, abarca a maioria dos adolescentes e adultos e envolve os estágios 3 e 4. No estágio 3, o bom comportamento é aquele que tem a aprovação dos outros, enquanto no estágio 4 o comportamento correto consiste em mostrar respeito pela autoridade e por regras fixas, em manter a ordem social. Finalmente, o terceiro nível, pós-convencional, é alcançado por uma minoria de adultos, frequentemente depois dos 20 a 25 anos, e abrange os estágios 5 e 6. No estágio 5, o ato correto é definido em termos de direitos individuais e gerais. As leis e os costumes já não são mais considerados válidos por si mesmos e o sujeito admite que eles podem ser injustos e devem ser mudados. Busca-se essa mudança por meio de vias legais, democráticas. Já no estágio 6, o indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles (Biaggio, 2006; Kohlberg, 1992).

Conforme afirma La Taille (2006), as teorias de Piaget e Kohlberg desafiam o relativismo antropológico, pois, para eles, a heteronomia é apenas uma fase do desenvolvimento moral, tendo cada indivíduo o potencial de superá-la, alcançando a autonomia. De acordo com La Taille (2006), há pelo menos dois tipos de relativismo: o axiológico e o antropológico. O primeiro consiste na afirmação de que todos os sistemas morais têm o mesmo valor, portanto, não é legítimo condenar uns em nome de outros. Esse tipo de relativismo implica na ausência total de juízo sobre o valor dos diversos sistemas assumidos como morais por diferentes pessoas. Já o segundo consiste na afirmação de que não há uma tendência humana universal que nos leve a legitimar um determinado sistema moral em detrimento de outros. Nas perspectivas de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992), o desenvolvimento possui uma virtualidade universal, que estaria inserida na própria inteligência humana. De acordo com Piaget e Kohlberg, a autonomia não comporta quaisquer conteúdos morais, mas alguns claramente definidos. Assim, para esses autores, os direitos

humanos não são apenas um sistema moral entre outros, mas aquele para o qual tende a evolução moral das pessoas e das sociedades.

Estudiosos do campo da moralidade criticaram e refinaram as ideias de Kohlberg e Piaget em diversas direções (Biaggio, 2006). Nesse cenário, La Taille (2006) apresenta importantes contribuições. Segundo o autor, as teorias de Piaget e de Kohlberg deixaram em aberto a seguinte questão: quais as raízes afetivas da ação moral? Assim, La Taille ressalta que a teoria por ele desenvolvida traduz um modo de pensar a motivação moral que pode complementar as abordagens de Piaget e Kohlberg.

De acordo com La Taille (2006), para compreendermos os comportamentos morais dos sujeitos, precisamos conhecer a perspectiva ética adotada por eles. Por isso, o autor estabelece definições distintas para os conceitos de moral e ética, pois, para ele, essa diferenciação é essencial para a compreensão psicológica das condutas morais. Antes de apresentarmos a definição de moral e ética adotada por La Taille, é relevante tecer sobre as diferentes possibilidades de definição dos dois termos. Moral e ética são palavras frequentemente empregadas como sinônimas, sendo que herdamos ‘moral’ do latim e ‘ética’ do grego (La Taille, 2006). Dessa maneira, há autores que empregam indistintamente os aludidos termos, mas também há quem estabelece diferenças de sentido entre os conceitos.

Cortina e Martínez (2015) são exemplos de autores que estabelecem diferentes significados para moral e ética. Para os autores, a ética é uma parte da filosofia que se dedica à reflexão sobre a moral. Quanto à moral, afirmam que ao longo da história da filosofia foram surgindo diferentes concepções de moralidade. Os diversos enfoques éticos possibilitaram conclusões sobre a moralidade de modo que é possível afirmar que ela é um fenômeno que comporta várias características, ou que foi concebida de maneiras distintas, como as seguintes:

- a. A moralidade é o âmbito da realização da vida boa, da vida feliz, tanto se a felicidade é entendida como prazer (hedonismo) como se é entendida como autorrealização (eudemonismo).
- b. A moralidade é o ajustamento a normas especificamente humanas.
- c. A moralidade é a aptidão para a solução pacífica de conflitos, quer em grupos reduzidos, quer em grandes grupos, como o país em que se vive ou todo o planeta.
- d. A moralidade é a assunção das virtudes próprias da comunidade a que se pertence, assim como a aptidão para ser solidário com os membros de tal comunidade (comunitarismo).
- e. A moralidade é a assunção de alguns

princípios universais que nos permitem avaliar criticamente as concepções morais dos outros e também da própria comunidade (Cortina & Martínez, 2015, p. 31).

Também Cortella (2015) distingue os conceitos em pauta. Para ele, a ética é o conjunto de valores e princípios que orientam a conduta dos indivíduos em sociedade. Já a moral é a prática desses valores no cotidiano. Por exemplo: “tenho como princípio ético que ‘o que não é meu não é meu’; encontro um celular no chão da sala de aula, devolvê-lo ao dono é um ato moral. A razão para fazê-lo é um princípio ético” (Cortella, 2015, p. 18). Outra possibilidade de diferenciação é reservar à moral as regras que regulam as relações privadas e à ética aquelas que valem para o espaço público. Desta distinção derivam as referências aos ‘códigos de ética’ profissional e aos ‘comitês de ética em pesquisa’ (La Taille, 2006).

Isto posto, passamos a expor a definição de moral e ética eleita por La Taille (2006), a qual também adotamos. Baseado em autores como Bernard Williams, Comte-Sponville e Ricoeur, La Taille reserva os dois termos a dimensões distintas da vida humana. Por convenção, ele define a moral como um conjunto de regras e princípios que devem ser obrigatoriamente observados. Já a ética é definida como a ‘vida boa’ com e para outrem em instituições justas. A cada palavra são dadas respostas a perguntas diferentes. À moral, o autor reserva a indagação ‘como devo agir?’. Por sua vez, à reflexão ética cabe a pergunta ‘que vida eu quero viver?’. Em resumo, a moral refere-se a leis, deveres que normatizam as condutas humanas; a ética diz respeito a ideais, projetos que dão sentido à vida.

Em sua teoria, La Taille (2006) distingue o plano moral e o plano ético. Com relação ao plano moral, La Taille afirma que devemos reconhecer que se encontram, nas diversas épocas, culturas e indivíduos, um leque de conteúdos associados à moral. Porém, o referido autor assume que há algo em comum a todas as expressões da moralidade. Esse algo em comum corresponde ao sentimento de obrigatoriedade: mandamentos de consciência que impelem o indivíduo a agir de determinadas maneiras. Nessa perspectiva, o dever moral pressupõe uma vontade livre de agir, logo, não coagida por forças exteriores a ela. Portanto, é um equívoco pensar que o sentimento de obrigatoriedade é despertado apenas por exigências sociais. Por sua vez, o elemento psicológico que deve necessariamente estar presente para que possamos viver uma vida boa corresponde ao sentimento de expansão de si próprio, o qual equivale à busca e à manutenção de representações de si com valor positivo. O sentimento de obrigatoriedade e o de expansão de si próprio dizem respeito à ‘forma’, que pode receber variados conteúdos.

Com relação aos planos moral e ético, La Taille (2006) afirma que “devemos definir conteúdos para a moral, pois é ela que confere às ‘opções de vida boa’ a sua legitimidade, isto é, confere-lhes as condições necessárias para que mereçam o nome de ética” (p. 60). O autor escolhe três virtudes morais: justiça, generosidade e honra (dignidade). Portanto, nessa perspectiva, para personalidade merecer ser denominada como ética, dependerá dos valores que são centrais nas representações de si dos indivíduos, se condizentes com a moral ou não. Assinalamos que a noção de ‘eu’ é concebida por La Taille por intermédio dos conceitos de ‘representações de si’, isto é, imagens de si construídas pelos indivíduos, e de ‘valor’, entendido como investimento afetivo. Virtudes como a generosidade, a justiça, a dignidade e a tolerância são nossos valores morais, isto é, são valores do ‘eu’ (Comte-Sponville, 1995/2016).

Com base na perspectiva teórica dos autores construtivistas apresentados, entendemos que o desenvolvimento moral pressupõe uma educação moral. Segundo Piaget (1930/1996), o objetivo da educação moral consiste em constituir indivíduos autônomos, aptos à cooperação. Goergen (2007) amplia a discussão destacando que tal formação deve contribuir para que os indivíduos sejam críticos, políticos e reflexivos. Para ele, o objetivo central da educação moral é reestabelecer o vínculo entre indivíduo e sociedade. Por sua vez, García e Puig (2010) afirmam que o principal objetivo da educação em valores é auxiliar os alunos a aprender a viver, que supõe ‘aprender a ser’, ‘aprender a conviver’, ‘aprender a participar’ e ‘aprender a habitar o mundo’. Aprender a ser se refere ao trabalho formativo que cada pessoa realiza sobre si mesma, para alcançar maior autonomia e responsabilidade. Já aprender a conviver trata da tarefa formativa para superar a separação e o isolamento entre as pessoas, busca libertar os indivíduos do excesso de individualismo e objetificação do outro. Aprender a participar consiste na tarefa de aprender a fazer parte de uma coletividade, ser um cidadão ativo, isto é, ser capaz de exigir os direitos que lhe cabem e se sentir obrigado a cumprir os deveres. Por fim, aprender a habitar o mundo propõe uma formação que construa nos indivíduos uma ética universal de responsabilidade pelo presente e pelo futuro das pessoas e do planeta (García & Puig, 2010).

Vale ressaltar que a educação em valores morais acontece em diversos espaços sociais em que estamos inseridos: família, escola, religião, amigos, mídia e cultura, tudo parece influenciar o processo de construção do nosso sistema de valores (Araújo, 2007). No entanto, estudiosos destacam o contexto escolar como um local privilegiado para esse tipo de formação (García & Puig, 2010; Goergen, 2007; Kolhberg, 1992; La Taille, 2009; Marques, Tavares, & Menin, 2017; Piaget, 1930/1996; Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi, & Moro, 2017).

Nessa mesma linha, a legislação brasileira propõe o ensino de valores no contexto escolar (Ministério da Educação, 2007; Secretaria de Educação Fundamental, 2000).

Um das razões apontadas pelos autores para justificar a relevância da escola na formação moral dos indivíduos diz respeito ao fato de que esta promove a convivência diária entre os jovens, impondo normas comuns (Marques et al., 2017). La Taille (2013, p. 8) discute também que a escola inevitavelmente lida com valores: “alunos têm valores, professores têm valores, a instituição escola pressupõe valores, etc. A reflexão não deve, portanto, se dar sobre o fato de a escola trabalhar, ou não, valores, mas sim sobre ‘quais’ e como trabalhá-los”<sup>1</sup>.

Importante notar que dados de pesquisas mostram que, em sua maioria, os profissionais da educação afirmam que a escola deve trabalhar valores morais (Alencar, De Marchi, Couto, Romaneli, & Lima, 2014; Menin, Bataglia, & Zechi, 2013). Porém, as justificativas para essa questão variam. No estudo de Menin, Shimizu, Bataglia e Martins (2014), por exemplo, foram identificados argumentos de que a escola não tem como responsabilidade o trabalho com valores, mas este deve ser realizado devido a um momento atual de crise. Frente a tal dado, os autores discutem que tais concepções sugerem uma separação entre o que é educação formal e educação em valores. É importante mencionar também a pesquisa de Silva (2018), na qual foi verificado que os professores participantes consideravam a família como a principal instituição responsável pela educação moral. Diante disso, afirmamos, com Puig, Martín, Escardíbul e Novella (2000), que a educação é o resultado da soma de instrução e de formação: é instrução quando trata da transmissão de conhecimentos necessários para se viver de forma eficaz no mundo cultural e profissional; é formação quando prepara os jovens para se relacionarem da melhor maneira possível consigo mesmos, com os outros e com o conjunto de regras e normas que configuram a vida social.

Além do exposto, ressaltamos que a educação em valores morais é importante devido ao fato de que atualmente estamos em tempos de ‘mal-estar-ético’ (La Taille, 2009). Há autores que propõem refletir a respeito da possível vivência na sociedade de um momento de ‘crise de valores’ ou de ‘valores em crise’ (La Taille & Menin, 2009), sendo que ‘crise de valores’ remete à ausência de valores dos membros de uma sociedade e ‘valores em crise’ denota que a moral está em um processo de rearranjo. No que se refere aos problemas sociomorais vivenciados no contexto escolar, podemos citar as diversas situações de violência que ocorrem nas escolas brasileiras como, por exemplo, agressões físicas e verbais, furtos e roubos, bullying, entre outras. Tal cenário tem preocupado os educadores, que muitas vezes não sabem o que fazer para lidar com estes problemas (Ristum, 2010).



Sabemos que responsabilizar a escola por todas as falhas na formação moral dos educandos denota ignorar os seus limites. Mas, apesar dos limites, ela tem muito a contribuir na formação moral dos alunos. Isto posto, apresentamos a seguir o método utilizado no estudo.

### **Método**

Este estudo fez parte de uma pesquisa mais abrangente, desenvolvida em três etapas. Na primeira, realizamos um levantamento de experiências de educação em valores morais por meio da aplicação de questionário a profissionais da educação de escolas municipais de ensino fundamental do Espírito Santo. Após o levantamento, selecionamos uma instituição para desenvolver outras duas etapas com base nos critérios: ter um profissional que respondeu o questionário na primeira etapa, estar localizada em Vitória-ES e ser próxima à Universidade Federal do Espírito Santo. Os dados apresentados no presente trabalho correspondem à segunda etapa, na qual buscamos pesquisar concepções e juízos de profissionais da educação sobre a educação em valores morais. Já a terceira etapa consistiu em uma intervenção, no formato de curso de formação, com o objetivo de proporcionar aos educadores a aquisição de competências e conhecimentos necessários ao desenvolvimento de práticas de educação em valores morais.

### **Participantes**

A etapa do estudo descrita no presente trabalho contou com a colaboração de 14 profissionais da educação, que foram convidados e aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária. Eles ocupavam as seguintes funções na escola: professor (n=12), diretor (n=1), coordenador (n=1) e pedagogo (n=1). Entre os professores, seis lecionavam para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e seis para os anos finais (6º ao 9º ano). A maioria dos participantes era do sexo feminino (n=10), trabalhava em duas escolas (n=8) e possuía uma carga horária de trabalho de 50 horas semanais (n=8). Nenhum participante possuía formação específica na área da educação em valores morais. Apenas um mencionou ter feito pós-graduação em área relacionada (Direitos Humanos).

## **Instrumento e Procedimentos**

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, guiadas por um roteiro que aborda aspectos como: a) concepção de moral, ética e educação em valores morais; b) papel da escola na educação em valores morais; c) existência ou não de projetos e/ou de experiências de educação em valores morais na escola e d) sentimento de segurança dos profissionais para trabalhar com a aludida temática. O referido instrumento foi construído com base em teorias da Psicologia da Moralidade e da educação em valores morais. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Tais entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2017, em horário previamente agendado com os participantes, na instituição selecionada, com exceção de um participante, que teve a entrevista realizada em outra escola.

Nesse estudo, demos prioridade à análise qualitativa dos dados. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013), a análise dos dados qualitativos não é padrão, uma vez que cada estudo exige um esquema próprio de análise. Com base em tal pressuposto, os autores fornecem diretrizes e recomendações gerais para esse tipo de análise. Algumas características definem a natureza da análise qualitativa. Entre elas, citamos as seguintes: o processo fundamental de análise é que o pesquisador recebe dados não estruturados e é ele quem os estrutura; é uma análise contextual; os segmentos de dados são organizados em um sistema de categorias. O processo de estabelecimento de categorias é o momento em que o pesquisador analisa um segmento de dado e se pergunta sobre o que ele significa, ao que se refere, o que ele diz. Por meio da comparação, são estabelecidas unidades de análise que são classificadas como similar ou diferente de outras. Para a organização e a categorização dos dados, elaboramos panoramas, em arquivo de *Word*, para cada questão do instrumento.

No decorrer do trabalho, seguimos os procedimentos éticos previstos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (2012). O estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras, que emitiu parecer favorável à sua realização (Número 2.182.097 – CAAE: 61893716.0.0000.5542).

## Resultados e Discussão

Antes de apresentarmos os resultados e discussão ressaltamos que, apesar de o número de participantes ser 14, o número de respostas (“n”) variou, tendo em vista que um mesmo participante podia emitir mais de uma resposta por questão. Para exemplificar as categorias estabelecidas, citamos trechos de respostas dos participantes, cujos nomes apresentados no texto são fictícios para assegurar o anonimato. Além disso, assinalamos que discutimos apenas os dados relevantes para o objetivo do estudo, seja por sua frequência ou pela relevância teórica.

Iniciamos tratando do conceito de moral e ética dos participantes. Alguns profissionais (n=5) demonstraram desconforto e dificuldade para conceituar os referidos termos, notadamente no que se refere à moral, como mostra o relato de Rosane (professora): “Eu teria que olhar no dicionário para saber o significado da palavra moral, para eu definir para você se eu concordo ou não, porque eu não vou falar de algo que eu não tenho certeza”. Nesses casos, utilizamos a estratégia de pedir um exemplo sobre os termos abordados e/ou retomamos a questão em outro momento. Tal situação parece indicar que os profissionais possuem pouco conhecimento sobre o tema em pauta. Dito isso, passamos a expor as categorias estabelecidas para o conceito de moral (n=30).

A categoria personalidade do sujeito foi a mais frequente (n=09; 30,0%), seguida da categoria respeito (n=08; 26,7%). Em personalidade do sujeito inserimos as respostas que abordam a moral como valores relacionados à personalidade dos indivíduos, que vêm do âmbito familiar e privado, como demonstra o trecho a seguir: “Moral eu acho que é uma coisa, assim, muito pessoal, de cada um, daquilo que ela vivenciou” (Eliana, professora). Essa concepção se aproxima das posições relativistas (La Taille, 2006). Já a categoria respeito, a segunda em ordem de frequência, abarca a moral como sendo relacionada ao respeito em suas diferentes formas de manifestação: às diferenças, ao outro, ao direito alheio, entre outras. Esse tipo de concepção está de acordo com a literatura da área, que abarcam o respeito como um tema central na moralidade. Segundo Piaget (1932/1994), por exemplo, ele é o sentimento que possibilita a aquisição das noções morais. Ademais, o respeito é essencial para uma convivência harmoniosa em sociedade, pois “tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem o respeito mútuo” (Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 103).

Os profissionais também definiram a moral com base nas regras impostas (n=03; 10,0%), no certo e errado (n=03; 10,0%) e na boa conduta (n=03; 10,0%). Em regras impostas

inserimos conteúdos que relacionam a moral às regras impostas ou vigentes na sociedade: “Moralidade, tudo dentro do que é legal, do que está dentro das normas” (Eduardo, professor). Como exposto anteriormente, é um equívoco pensar que o sentimento de obrigatoriedade é despertado apenas por exigências sociais (La Taille, 2006), embora a consciência moral de muitas pessoas possa ser mero espelho delas (Kohlberg, 1992; Piaget, 1932/1994). Por sua vez, certo e errado compreendem os conceitos que fazem menção ao certo e ao errado de forma geral, assim como boa conduta trata das ações que são corretas, boas, tais como não roubar e não trapacear. São exemplos dessas duas últimas categorias, respectivamente, os relatos a seguir: “Ética e moral parte muito do que é certo e errado” (Emília, professora); “Moral é uma pessoa que tem boas atitudes. Por exemplo, não rouba, não engana, não trapaceia” (Raquel, professora). Como podemos notar, as respostas que tratam da boa conduta são condizentes com a definição proposta por Cortella (2015), para quem a moral é a prática dos valores no cotidiano.

Também foi estabelecida a categoria outros (n=04; 13,3%), na qual agrupamos as repostas que não se adequaram às categorias anteriores. Elas abarcavam ‘valores específicos’ (n=2), o ‘âmbito profissional’ (n=1) e o ‘bom relacionamento ou convivência’ (n=1). Vale mencionar que ‘âmbito profissional’ trata das respostas que relacionam a moral às relações de trabalho, às regras específicas para o referido âmbito, e ‘valores específicos’ abarca princípios específicos, como a tolerância, que foram citados apenas uma vez. Esse tipo de resposta está de acordo com o que afirma Comte-Sponville (1995/2016), para quem as virtudes como a generosidade, o amor, a justiça, a dignidade e a tolerância são nossos valores morais.

No que concerne ao conceito de ética (n=33), identificamos as seguintes categorias: respeito (n=11; 33,3%), âmbito profissional (n=5; 15,2%), valores específicos (n=5; 15,2%), bom relacionamento ou convivência (n=4; 12,0%), certo e errado (n=3; 9,1%), boa conduta (n=2; 6,1%), cidadania (n=2; 6,1%), personalidade do sujeito (n=1; 3,0%). Entre os valores específicos ressaltamos os seguintes: gentileza, honestidade e tolerância, todos mencionados uma única vez. Como podemos notar, alguns conteúdos são semelhantes àqueles verificados quanto ao conceito de moral, a saber: respeito, certo e errado, boa conduta, personalidade do sujeito, âmbito profissional, valores específicos e bom relacionamento ou convivência.

À semelhança da definição de moral, o respeito foi muito citado pelos participantes no conceito de ética, sendo a categoria com maior frequência. Em segundo lugar em frequência temos o âmbito profissional. Diferentemente do conceito de moral, em que esse conteúdo apareceu apenas uma vez (categoria outros), ele foi verificado cinco vezes no conceito de ética. Reservar à moral as regras que regulam as relações privadas e à ética aquelas que valem

para o espaço público é uma diferenciação entre os termos comumente realizada (La Taille, 2006). Ademais, ressaltamos que a categoria personalidade do sujeito foi o grupo de resposta mais citado na definição de moral e como conceito de ética foi citado apenas uma vez (3,0%). Como discutido, esse tipo de resposta se aproxima das concepções relativistas (La Taille, 2006).

Vale ressaltar que questionamos os participantes se eles compreendiam os conceitos de moral e ética como sinônimos e a maior parte (n=10) afirmou que não. Porém, no geral, eles compreendem que esses conceitos são relacionados, mesmo que não consigam definir detalhadamente as características de tal relação. Os dados do nosso estudo apontam para essa relação, se considerarmos que houve conteúdos em comum na definição dos dois termos, mas também sinalizam importantes diferenças de sentido entre eles, como mostram as categorias.

Quanto ao conceito de educação em valores morais, obtivemos um total de 40 respostas, incluídas em 11 categorias: respeito (n=08; 20,0%); valores familiares (n=06; 15,0%); valores em geral (n=04; 10,0%); valores específicos (n=04; 10,0%); polidez (n=3; 7,5%); certo e errado (n=03; 7,5%); tolerância (n=02; 5,0%); bom relacionamento ou convivência (n=02; 5,0%); capacidade de escutar o outro (n=02; 5,0%); capacidade de refletir sobre a vida (n=02; 5,0%) e outros (n=04; 10,0%). Alguns profissionais (n=4) também demonstram dificuldade e/ou resistência para definir a educação em valores morais, como mostra o relato de Evandro (professor): “Então, eu quero que você seja mais específica dando... sem esse termo técnico. Não entra em um... Porque senão eu não vou conseguir falar”.

Além disso, é importante mencionar que identificamos semelhanças nos conteúdos sobre o conceito de educação em valores morais e naqueles referentes à definição de moral e ética, como é o caso das categorias respeito, certo e errado, valores familiares (em correspondência à categoria personalidade do sujeito), valores específicos e bom relacionamento ou convivência.

Como exposto, o respeito novamente aparece como o conteúdo mais abarcado pelos profissionais. Assim, os participantes entendem que a educação em valores morais é aquela que orienta os indivíduos a agir de forma respeitosa para com os outros. No estudo de Alencar et al. (2014), o respeito foi o terceiro conteúdo mais citado (n=20; 10,5%) para definir o tema em pauta e, tendo em vista a relevância do respeito na área da moralidade, as autoras discutem que é importante que a educação em valores morais desenvolva nos alunos os mais variados tipos de respeito: ao outro, a si próprio, ao meio ambiente, etc.

Também em conformidade com a concepção de moral, a segunda categoria mais frequente sobre o conceito de educação em valores morais aborda os valores familiares. Para esses educadores, a referida educação é aquela que cabe à família, é o processo de ensino e aprendizagem dos valores familiares, como mostra o relato de Rosane (professora):

(...) na própria constituição diz que o educar é primeiro a família, depois a escola, não é assim? É o dever. Então, a educação que eu tenho obrigação de ensinar para os meus alunos é a educação de conhecimentos dentro da Matemática, dentro do Português, dentro das Ciências, História e Geografia. (Rosane, comunicação pessoal)

Interessante notar que conceber a educação em valores morais dessa maneira pode acarretar no entendimento de que a escola não tem papel na formação moral dos alunos. Como vimos anteriormente, a legislação brasileira e estudiosos apontam que a escola é um espaço propício para a formação moral dos alunos (García & Puig, 2010; Goergen, 2007; Kohlberg, 1992; La Taille, 2009; Marques et al., 2017; Ministério da Educação, 2007; Piaget, 1930/1996, Secretaria de Educação Fundamental, 2000; Vinha et al., 2017).

Já a categoria valores em geral trata das explicações que relacionaram a educação em valores morais à prática de ensino de valores morais, éticos, sociais ou afetivos, sem especificar quais. Resta refletir que esse tipo de resposta aponta para um argumento circular, o que pode ser acarretado pela dificuldade que os participantes manifestaram para emitir uma definição sobre a formação em pauta. Por sua vez, valores específicos englobam os valores que foram citados apenas uma vez, como o amor, a gentileza, entre outros.

Além dessas categorias, destacamos a capacidade de escutar o outro e a capacidade de refletir sobre a vida. O primeiro grupo de respostas indica que a educação em valores morais também deve promover a capacidade de diálogo, conforme discutem García e Puig (2010), enquanto o segundo pode apontar para o papel da referida educação na construção de indivíduos críticos, reflexivos (Goergen, 2007; Piaget, 1930/1996). Finalmente, na categoria outros inserimos respostas que foram mencionadas uma vez e que relacionam a educação em valores morais à 'intervenção em situações de conflito', ao 'desenvolvimento da autoestima', à 'mudança de comportamento em geral' e ao 'preparo para a cidadania'.

Além dos conceitos de moral e ética, bem como de educação em valores morais, questionamos os profissionais sobre a quem compete a formação moral dos indivíduos. Os participantes citaram um total de 30 explicações, que agrupamos em seis categorias: família

(n=13; 43,3%); escola (n=8; 26,7%); igreja (n=4; 13,3%); comunidade em que se vive (n=2; 6,7%); secretarias do governo (n=2; 6,7%) e instituições de trabalho em geral (n=1; 3,3%).

Mais uma vez identificamos correspondência entre os dados obtidos nas questões do nosso estudo, isto é, os juízos dos profissionais da educação acerca da responsabilidade pela formação moral possuem relação com suas concepções sobre moral, ética e educação em valores morais, notadamente no que se refere às atribuições da família. Conforme exposto, a família foi a instituição mais mencionada pelos entrevistados, seguida da escola. Assinalamos, ainda, o fato de que, entre as respostas inseridas nesta última categoria (n=8), metade enfatiza o caráter complementar do colégio no que concerne à responsabilidade, que é da família, por esse tipo de educação: “A escola é só um complemento. A escola seria um complemento, um reforço” (Renata, professora). No estudo de Silva (2018) também foi identificado esse tipo de concepção. Nesse sentido, consideramos relevante abordar nas formações, inicial e continuada, dos profissionais da educação a perspectiva de que a educação é o resultado da soma de instrução e de formação, conforme discutem Puig et al. (2000). Assim, a escola deve se conscientizar do seu papel no que diz respeito à formação moral dos indivíduos.

As demais respostas obtidas também devem ser refletidas, pois apontam para uma concepção próxima do que os autores da área discutem sobre a responsabilidade pela educação em valores morais. Afirmar que a educação em pauta também é atribuição da igreja, de secretarias do governo, da comunidade em que se vive, das instituições em que se trabalha, é entender que esse tipo de formação ocorre em diversos contextos (Araújo, 2007); devendo cada cidadão se responsabilizar por ela em seu âmbito de atuação (Goergen, 2007). Porém, ressaltamos que não foi expressiva a frequência desse tipo de resposta, tendo prevalecido o juízo de que compete principalmente à família a educação em valores morais.

Ainda sobre esse assunto, ressaltamos que todos os participantes (n=14), quando questionados, afirmaram que a escola deve trabalhar a educação em valores morais com os alunos. Esse dado está de acordo com outros estudos (Alencar et al., 2014; Menin et al., 2013). No entanto, como alertam Menin et al. (2014), as motivações para tal concepção podem variar. Em nosso trabalho, os educadores apresentaram um total de 45 argumentos para essa afirmação, com os quais estabelecemos sete categorias: característica da escola (n=13; 28,9%); crise de valores (n=10; 22,2%); prevenção da crise de valores (n=07; 15,6%); família não cumprir esse papel (n=04; 8,9%); possibilidade de expansão de si (n=03; 6,7%); característica do entorno da escola (n=02; 4,4%) e outros (n=06; 13,3%).

Na primeira em ordem de frequência, característica da escola, foram incluídos os argumentos que remetem à discussão sobre a escola ser um lugar propício para a formação

moral, o que está de acordo com o que autores da área e a legislação brasileira propõem (García & Puig, 2010; Goergen, 2007; Kohlberg, 1992; La Taille, 2009; Marques et al., 2017; Ministério da Educação, 2007; Piaget, 1930/1996, Secretaria de Educação Fundamental, 2000; Vinha et al., 2017). Porém, também foram verificadas justificativas contrárias a esse entendimento. As explicações inseridas na categoria família não cumprir esse papel apontam que, para alguns participantes, a responsável pela formação moral dos indivíduos é a família, mas como ela não está cumprindo tal papel, a escola tem que promover a aludida educação. Esses argumentos demonstram que determinados educadores, na verdade, não concebem que é um papel da escola a formação moral dos alunos, mas sim da família, o que está de acordo com algumas concepções verificadas em outras questões do nosso estudo.

Por sua vez, a crise de valores demonstra que os profissionais identificam uma carência de valores na atualidade e, por isso, precisam agir de forma a combater tal situação. Há também educadores que percebem a necessidade de agir de forma a prevenir tal crise de valores, como aqueles motivos inseridos em prevenção da crise de valores. Juntas, essas duas categorias somam 37,8% dos dados obtidos na presente questão. Tais justificativas remetem à discussão realizada na área da moralidade sobre a possível vivência na atualidade de um momento de ‘crise de valores’ ou de ‘valores em crise’ (La Taille & Menin, 2009), e sobre estarmos em tempos de um mal-estar ético (La Taille, 2009). Acerca de tal cenário, La Taille (2009) discute que não estamos paralisados no que diz respeito a perspectivas educacionais. Assim, os educadores devem promover, por meio da educação em valores morais, a valorização da busca da verdade, do pensar bem, da boa-fé, entre outros valores universalmente desejáveis, para ajudar as novas gerações a viverem uma ‘vida boa’ (La Taille, 2009).

Já os motivos incluídos em possibilidade de expansão de si apontam para o dever de a escola trabalhar a educação em valores morais porque ela possibilita o crescimento dos indivíduos, a busca por uma vida melhor. Tal dado é relevante, uma vez que a educação em valores morais deve, também, ajudar as crianças e os jovens a construírem seus projetos de vida (La Taille, 2006).

Apesar de os participantes afirmarem que é dever da escola trabalhar a educação em valores morais, identificamos carência de projetos na instituição em que os profissionais trabalhavam. Quando questionados se na escola havia projetos ou experiências de educação em valores morais, a maior parte dos educadores (n=8; 57,1%) afirmou que sim. No entanto, apenas um se tratava de projeto, os demais se caracterizavam enquanto experiências do dia a dia, que ocorriam por meio da prática pedagógica dos profissionais, como demonstra o



exemplo a seguir: “No nosso dia a dia, não é? São aquelas situações do dia a dia: o menino joga alguma coisa no chão, você chama a atenção; o menino bateu no outro, você vai intermediar” (Emília, Professora). Ressaltamos, ainda, que o único projeto mencionado não era um trabalho específico de educação em valores morais.

Partimos do pressuposto de que entre os fatores que podem acarretar a ausência de participação dos educadores em projetos de educação em valores morais no contexto escolar consta o despreparo e a insegurança para trabalhar com esse tema. Em nosso estudo, perguntamos aos participantes se eles se sentiam seguros, aptos para trabalhar com a educação em valores morais. Grande parte mencionou que não (n=12; 85,8%), sendo que um entrevistado afirmou que sim (7,1%) e um respondeu que depende da idade do aluno (7,1%). Os que afirmaram que não se sentiam seguros justificaram tal insegurança da seguinte forma (n=13): falta de conhecimento técnico (n=9; 69,2%), medo da repercussão na comunidade (n=3; 23,1%) e multiplicidade de contextos dos alunos (n=1; 7,7%). Como exposto, a falta de conhecimento sobre temas relacionados à educação em valores morais foi o argumento mais abordado. Assim, com Araújo (2007), afirmamos que é preciso investir na formação dos profissionais da educação, para que eles se sintam aptos e motivados para trabalhar com o tema em pauta.

Consideramos, ainda, que o medo da repercussão na comunidade chama atenção para os diversos tipos de violência que podem ser vivenciados no contexto escolar (Ristum, 2010). Nesse grupo de explicações, temos os profissionais que se sentem ameaçados, de alguma forma, pela comunidade do entorno do colégio, pelos familiares dos alunos. Com isso, sentem medo de abordar determinados assuntos ou ter determinadas atitudes que podem provocar reações negativas na comunidade. De acordo com Ristum (2010), entre as violências que ocorrem no contexto escolar há a ‘violência contra a escola’, que se refere, entre outros aspectos, à deterioração profissional do professor, manifestada por salários baixos e pelas condições de trabalho precárias. Além dessa, a autora cita a ‘violência da escola’, a qual está relacionada às políticas educacionais e à forma como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional. Assim, assinalamos que a condição de trabalho do educador pode influenciar suas práticas em geral, e, em específico, aquelas relacionadas aos valores morais (Menin et al., 2013).

É importante destacar também que verificamos nessa categoria um motivo que trata da falta de liberdade para agir com os alunos como se almeja, seja por pena ou por medo. Por exemplo, a palmada, que, na opinião de uma participante (Emília, professora) não pode ser utilizada com um aluno, mas com um filho sim:

Se eu me irritei demais com meu filho, eu dou umas palmadas nele. É uma coisa, é o meu filho. Eu não posso fazer com o filho do outro, eu não acho que eu tenho esse direito. (...) Com o meu filho eu sou mais dura porque eu sei de onde ele está vindo, veio de mim. O outro eu não sei, não sei qual o contexto. Ou eu sei e fico com medo, pena. (Emília, comunicação pessoal)

Assinalamos que somos contrários a qualquer tipo de violência, como, por exemplo, as agressões físicas. Concordamos com Sena e Mortensen (2014) quando questionam a eficácia e as consequências da agressão física enquanto prática educativa. Há muitas práticas que podem ser utilizadas para educar em valores morais, seja no âmbito privado, na família, ou no âmbito público, na escola (La Taille, 2009; Menin et al., 2013; Piaget, 1930/1996; Vinha et al., 2017).

No que se refere à justificativa de quem respondeu que se sente seguro para trabalhar com a educação em valores morais, identificamos um relato que trata da habilidade do profissional para estudar e se capacitar sozinho. Quanto à justificativa de quem afirmou que depende da idade do aluno, verificamos uma resposta que versa sobre o tipo de conteúdo abordado, que também sinaliza o medo de discutir certos assuntos com alunos mais velhos.

### **Considerações Finais**

Em nosso estudo, buscamos pesquisar e descrever as concepções e os juízos de profissionais da educação sobre a educação em valores morais. No decorrer da pesquisa, encontramos dificuldades que outros pesquisadores podem vivenciar em trabalhos no contexto escolar. Por exemplo, o horário disponibilizado pelos participantes para a realização das entrevistas foi o tempo destinado ao planejamento das atividades escolares. Em alguns casos, o planejamento era de 50 minutos, o que pode ter afetado a tranquilidade dos participantes para pensar sobre as perguntas. Outro ponto de destaque diz respeito ao local das entrevistas, a escola, que muitas vezes carece do silêncio necessário para uma boa entrevista. Ademais, assinalamos que o estudo foi realizado com um número reduzido de participantes, que pertencem a uma única instituição escolar, portanto, a generalização dos dados é limitada. Nesse sentido, estudos mais abrangentes devem ser realizados.

Apesar das limitações expostas, nosso estudo possibilitou importantes considerações. Por exemplo, as concepções dos profissionais da educação sobre os termos em pauta parecem

influenciar a forma como eles concebem o papel da escola na formação moral dos alunos. Dito de outra forma, uma vez que a concepção de alguns profissionais da educação trata da moral e da ética como relacionados à personalidade do sujeito e aos valores familiares, é compreensível que avaliem que a educação em valores morais é atribuição apenas, ou essencialmente, da família. Assim, consideramos necessário oferecer aos educadores, desde a formação inicial à continuada, reflexões sobre tais assuntos, possibilitando mudanças em suas concepções.

Partimos do pressuposto de que tal formação pode contribuir para que eles se sintam seguros e aptos para trabalhar com a educação em valores morais. Como exposto em nosso trabalho, os profissionais não se sentem seguros para conduzir práticas com esse foco no contexto escolar. Mais que isso, entendemos que tal capacitação pode atuar na motivação dos profissionais para se envolverem em práticas no domínio em pauta, assim como pode fornecer os conhecimentos necessários para tanto.

Pelo exposto, consideramos que o estudo identificou a necessidade de aprofundar os conhecimentos dos profissionais nos seguintes aspectos: conceito de moral e ética, teorias do desenvolvimento moral, relativismo e universalismo, conceito de educação em valores morais, contextos de desenvolvimento moral, práticas de educação em valores morais, motivação para trabalhar com a educação em valores morais, legislação brasileira sobre a educação em valores morais, espaço público (e a escola) como um espaço privilegiado para a educação em valores morais, entre outros.

### Referências

- Araújo, U. F. (2007). A construção social e psicológica dos valores. In V. A. Arantes (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (2a ed., pp.17-64). São Paulo: Summus.
- Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (2013). Educação em valores morais: Uma análise de três experiências no Espírito Santo. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.), *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 238-272). São Paulo: Cortez.
- Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (2014). Educação em valores morais: Juízos de profissionais no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 255-264. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0182742

- Biaggio, A. M. B. (2006). *Lowrence Kohlberg: Ética e educação moral* (2a ed.). São Paulo: Moderna.
- Camino, C., & Luna, V. (2009). Aquisição e desenvolvimento de valores morais. In M. Correia (Org), *Psicologia e escola: Uma parceria necessária* (2a ed., pp. 101-125). Campinas: Alínea.
- Comte-Sponville, A. (2016). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1995)
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Cortella, M. S. (2015). *Educação, convivência e ética: Audácia e esperança!* São Paulo: Cortez.
- Cortina, A., & Martínez, E. (2015). *Ética*. São Paulo: Edições Loyola.
- Couto, L. L. M., & Alencar, H. M. (2015). Educação moral no ensino fundamental: Prática docente de ensino da justiça. *Psico (PUC)*, 46(1), 90-100. doi: 10.15448/1980-8623.2015.1.16927
- Couto, L. L. M., Alencar, H. M., & Moraes, T. M. (2015). Ensino da justiça: Motivação de docentes do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 23(2), 383-397. doi: 10.9788/TP2015.2-11
- Couto, L. L. M., & Alencar, H. M. (2019). Furto no contexto escolar: Juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental. *Revista de Educação Puc-Campinas*, 24(1), 35-53. doi: 10.24220/2318-0870v24n1a4229
- García, M. X., & Puig, J. M. (2010). *As sete competências básicas para educar em valores* (O. Curros, trad.). São Paulo: Summus.
- Goergen, P. L. (2007). Educação moral hoje: Cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, 28(100), 737-762. doi: 10.1590/S0101-73302007000300006
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2013). A escola e os valores: A ação do professor. In Y. La Taille, J. S. Justo, & N. Pedro-Silva, *Indisciplina, disciplina: Ética, moral e ação do professor* (5a. ed., pp 5-28). Porto Alegre: Mediação.

- La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (2009). Introdução. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin (Org.), *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 9-13). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, C. A. E., Tavares, M. R. T., & Menin, M. S. S. (2017). *Valores sociomoraís. Americanas*, SP: Adonis.
- Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R., & Zechi, J. A. M. (2013). Apresentação. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.), *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 21-26). São Paulo: Cortez.
- Menin, M. S. S., Shimizu, A. M., Bataglia, P. U. R., & Martins, R. A. (2014). Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: Representações de educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 133-155. Recuperado de: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0871-91872014000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0871-91872014000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Ministério da Educação. (2007). *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (4a ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Obra original publicada em 1932)
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos da educação moral. In L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Obra original publicada em 1930)
- Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S., & Novella, A. M. (2000). *Democracia e participação escolar: Propostas de atividades*. São Paulo: Moderna.
- Ristum, M. (2010). Violência na escola, da escola e contra a escola. In S. G., Assis, P. Constantino, & J. Q. Avanci (Org.), *Impactos da violência na escola: Um diálogo com professores* (pp. 65-93). Rio de Janeiro: FIOCRUZ. doi: 10.7476/9788575413302
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5a ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Secretaria de Educação Fundamental. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética* (2a ed., Vol. 8). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Sena, L. M., & Mortensen, A. C. K. (2014). *Educar sem violência: Criando filhos sem palmadas*. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares.

- Silva, I. A. (2018). *Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: Análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo. Recuperado de [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152705/silva\\_ia\\_dr\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152705/silva_ia_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Vinha, T., Nunes, C. A. A., Silva, L. M. F., Vivaldi, F. M. C., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: O valor da convivência democrática*. Americana, SP: Adonis.

**Endereço para correspondência**

**Leandra Lúcia Moraes Couto**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória - ES, Brasil. CEP 29075-910  
Endereço eletrônico: leandrabj@hotmail.com

**Heloisa Moulin de Alencar**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória - ES, Brasil. CEP 29075-910  
Endereço eletrônico: heloisa.alencar@ufes.br

**Mayara Gama de Lima**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória - ES, Brasil. CEP 29075-910  
Endereço eletrônico: mayaragl@gmail.com

Recebido em: 02/04/2020

Reformulado em: 31/03/2021

Aceito em: 20/09/2021

**Notas**

\* Psicóloga. Mestra e doutora em Psicologia. Bolsista de pós-doutorado PNPd/CAPES do PPGP da UFES.

\*\* Psicóloga. Pós-Doutora pela University of California, Berkeley. Doutora pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do DPSD e do PPGP da UFES.

\*\*\* Psicóloga. Mestra em Psicologia. Doutoranda em Psicologia pelo PPGP da UFES, com bolsa de financiamento CNPq.

<sup>1</sup> Diversos temas e práticas são indicados para a educação em valores morais. No entanto, no presente estudo, não discutimos especificamente esses aspectos. Assim, recomendamos a leitura de outros trabalhos que abordam tais conteúdos como Piaget (1930/1996), La Taille (2009), Menin et al. (2013) e Vinha et al. (2017).

Financiamento: A pesquisa relatada no manuscrito foi financiada pela bolsa de doutorado da primeira autora (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES, No. Processo 70223211/15), pela bolsa da segunda autora (FAPES, No. Processo 74400509) e pela bolsa de doutorado da terceira autora (CNPq, No. Processo 141545/2016-0)

Este artigo de revista **Estudos e Pesquisas em Psicologia** é licenciado sob uma *Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 3.0 Não Adaptada*.