

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ISBN 978-85-7221-528-2

2025

Deborah Bem

EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS:

O DEBATE CONTEMPORÂNEO
SOBRE FAMÍLIA, ESCOLA
E MORALIDADE

RESUMO:

A década de 2010, no Brasil, foi marcada por um intenso debate acerca da relação entre família e escola. Ainda que essas duas instituições sociais, historicamente, tenham desempenhado um papel essencial no desenvolvimento do gênero humano e na formação das novas gerações, no cenário brasileiro contemporâneo tem se tornado popular um discurso que alega que a família é o único espaço seguro para o desenvolvimento da moralidade infantil e que as crianças precisam ser "protegidas" de uma suposta doutrinação exercida pela escola. Levando isso em consideração, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre como esse cenário se consolidou e pensar algumas possibilidades de uma educação em valores morais que leve em conta as demandas do Brasil contemporâneo. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980) para os estudos da moralidade. Em vias de conclusão, acreditamos que sob a narrativa de que a escola é uma ameaça se escondem ideias discriminatórias, excludentes e antidemocráticas. Com isso, a socialização das crianças se torna extremamente restritiva. Portanto, defendemos que a escola tem um papel fundamental na formação moral das novas gerações, sendo um ambiente privilegiado para que a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade e, então, a autonomia sejam construídos.

Palavras-chave: Família-escola, Moralidade, Educação em valores morais, Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

A década de 2010, no Brasil, foi marcada por um intenso debate acerca da relação entre família e escola. Ainda que essas duas instituições sociais tenham sido formalmente responsabilizadas pelo desenvolvimento do gênero humano e pela formação das novas gerações, no cenário contemporâneo tem se tornado popular um discurso que alega que a família é o único espaço confiável e seguro para o desenvolvimento da moralidade infantil e que, por este motivo, as crianças precisam ser “protegidas” de uma suposta doutrinação exercida pela escola. Essa estratégia discursiva canaliza “pânicos morais” que encontram um campo fértil na polarização política, representando uma pauta essencial da “direita” contra a “esquerda”.

Conforme Biroli (2020), desde 2014 essa proposta tem avançado no desmonte das instituições democráticas, na alteração dos currículos escolares e no ataque a organizações de fomento à pesquisa científica no país. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, só foi aprovado em 22 de abril do referido ano após terem sido retiradas as temáticas de igualdade de gênero, diversidade sexual e racial. O argumento central desse pensamento é que na atualidade a família é a única forma de laços duradouros e, assim, o espaço doméstico passa a ser entendido como um lugar protegido das mazelas da vida contemporânea. Nesse viés, essa agenda “pró-família” tem se tornado o principal instrumento na mobilização de “pânicos morais”, impulsionando identidades religiosas e nacionalistas e, ao mesmo tempo, construindo uma imagem negativa dos oponentes, ativando o racismo, a homofobia e outros preconceitos (Biroli, 2020).

Tal cenário se consolida a partir da estratégia discursiva utilizada por atores políticos de que os pais estão sendo destituídos de seu direito de educar, que a família poderá ser destruída e que isso se deve à imposição da vontade de minorias. A somatória de todos

esses fatores resulta em uma comoção popular hostil a legislações e políticas que visem garantir os direitos de grupos historicamente marginalizados, o que pode ser visto em várias partes do mundo, mas especialmente nos países da América Latina. O que essas mobilizações propagam, em vias de fato, é uma ideia reducionista do que é família, desconsiderando a diversidade de arranjos familiares existentes e, por conseguinte, ocasionando nos ouvintes uma sensação de ameaça que impulsiona uma visão negativa do Estado e da escola, abrindo espaço para projetos políticos autoritários-conservadores (Biroli, 2020).

Levando isso em consideração, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre como esse cenário se consolidou e pensar se é possível propor uma educação em valores morais que leve em conta as demandas do Brasil contemporâneo. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo no que tange às discussões acerca da possibilidade de uma educação em valores morais que essa área de estudos propõe.

METODOLOGIA

Essa investigação está norteadada teórico-metodologicamente por dados qualitativos, fazendo uso da revisão bibliográfica. No que diz respeito à natureza qualitativa de uma pesquisa, Günther (2006) aponta que se trata de um encaminhamento científico pautado na interpretação de textos, porque os dados coletados produzirão textos que serão analisados a partir de outros textos da literatura específica.

Desse modo, em um primeiro momento, recorreremos à revisão teórica sobre como se desenvolveu historicamente a educação moral no Brasil e, em seguida, nos engajamos na reflexão de como a abordagem psicológica de Piaget situa a moralidade e a educação moral.

Assim, nos situamos no campo da Psicologia Moral, tendo como principal referência as contribuições da Epistemologia Genética sobre o desenvolvimento moral na criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O debate sobre o papel da escola na formação moral de seus estudantes é uma questão que acompanha a escola moderna desde o seu surgimento. Todavia, a partir da década de 2010 essa discussão alcança uma escala sem precedentes, sobretudo a partir da disputa famílias *versus* escola. Ainda que essas duas instituições sociais tenham desempenhado um papel historicamente estabelecido na formação das novas gerações, os conflitos entre elas têm se acirrado nos últimos anos.

No período em questão, observamos em vários países do mundo, mas sobretudo nos países da América Latina, o desmantelamento dos governos de centro-esquerda que se consolidaram na década anterior. Apesar de possuírem várias divergências, o avanço da direita nesses países se associou à negligência das políticas de direitos humanos e os tratados internacionais (especialmente no que tange à sexualidade e os direitos reprodutivos). Mesmo que os governos de centro-esquerda que surgiram na década de 2000 não tenham conseguido garantir a justiça social e a proteção plena de grupos historicamente marginalizados, com a ascensão da direita houve uma expansão de grupos conservadores que popularizaram a ideia de que movimentos sociais, especialmente os movimentos de mulheres e os de pessoas LGBTQs, são inimigos políticos que precisam ser combatidos, e, em alguns casos, exterminados. A estratégia discursiva que ganha mais relevância nesse contexto é, sem dúvida, a ideia de que os “valores familiares” estão sendo ameaçados e que as crianças precisam ser protegidas (Vaggione; Machado; Biroli, 2020).

No que tange à educação, como nos explica Machado (2020), para os conservadores, ela é vista como uma pasta estratégica na disputa contra os movimentos sociais de minorias e com a esquerda como um todo e, portanto, essencial para essa agenda. Nessa perspectiva, o debate sobre o papel da escola no desenvolvimento da moralidade infantil ganhou espaço no cenário brasileiro contemporâneo. Como mencionamos, a propagação de valores e a defesa da moral é mobilizada por essa camada conservadora de uma maneira reducionista, anti-pluralista e antidemocrática. Por conseguinte, a escola e os professores passam a ser severamente criticados e o espaço familiar, entendido como união heteroconjugal que vive na mesma unidade doméstica, é visto como o lugar ideal para a formação moral das crianças.

Dessa maneira, cria-se um conflito entre família e escola, especialmente no que concerne à formação moral das crianças. Os valores e a moral mobilizados nessa disputa política partem do pressuposto de que é necessário resgatar uma antiga ordem "natural" na qual a mulher era responsável pelo cuidado e o homem pela provisão. Como Biroli (2020) argumenta, esse pensamento é interpretado de diversas formas nas camadas conservadoras, mas o ponto comum entre eles é que houve um declínio moral na sociedade e que é função da família "resolver" o problema. Assim, mais do que a suspensão de conteúdos escolares específicos, prega-se uma concepção de autoridade paterna patriarcal e de papéis cristalizados para mulheres e homens dentro da organização familiar e da sociedade. Dessa forma, há a defesa da expansão da "esfera pessoal protegida" em detrimento da política pública como espaço de promoção da justiça social. Através desse pensamento, a democratização das relações dentro da família é encarada como uma maneira de destruir tal organização e a interferência externa (como a estatal) é combatida em prol da autoridade familiar, sobretudo do pai (Biroli, 2020).

Diante dessa discussão, a questão que se faz imperativa em nosso trabalho é se realmente seria possível pensar uma educação

moral para a escola brasileira contemporânea. Partindo desse ponto, pretendemos empreender nos próximos parágrafos uma breve revisão histórica de como se construiu a educação moral no Brasil e apontar algumas possibilidades para a consolidação de uma *práxis* docente que leve em consideração essa área do conhecimento sem perder de vista os desafios da contemporaneidade.

Como nos explica Lepre (2019), no contexto brasileiro, educação moral remonta, inevitavelmente, às disciplinas “Educação Moral e Cívica”, “Organização Social e Política Brasileira” e “Estudo dos Problemas Brasileiros” que foram impostas nas escolas durante a ditadura militar. Tanto a criação quanto a obrigatoriedade dessas disciplinas revelam o caráter doutrinário da proposta, em que ideais nacionalistas e preconceituosos eram reforçados desde a mais tenra idade, sob o pretexto de que só assim seria possível alcançar a ordem e o progresso. Assim, tanto a “Educação Moral e Cívica” como suas semelhantes foram implementadas por intermédio de um modelo pré-estabelecido por um grupo (os militares) e precisavam ser seguidas como um dogma. Por este motivo, se tomarmos como referencial teórico a educação moral defendida por Piaget, é fácil perceber que tal proposta não se adequa em nada aos postulados do autor; ao contrário, nos moldes piagetianos ela poderia ser classificada como “anti-educação moral”. Essa afirmação se justifica porque “a educação moral não pode ser entendida como doutrina, mas como um conjunto de princípios autonomamente elaborados pelos sujeitos, visando à justiça e ao bem comum” (Lepre, 2019, p. 06). Além disso, Lepre (2019) também esclarece que a educação moral de Piaget não pode ser encarada como uma disciplina isolada, mas deve ser compreendida como um tema coletivo que permeia todas as outras disciplinas.

O programa de educação moral que abarcava as disciplinas mencionadas anteriormente perdurou por anos nas escolas brasileiras. Somente em 1993 – oito anos após o fim da ditadura – que foi promulgada a Lei n.8.663, destituindo a obrigatoriedade dessas

disciplinas e prevendo que suas cargas horárias fossem distribuídas entre as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, o que também deveria acontecer com o objetivo de formar para cidadania. Essa experiência marcou o cenário da educação brasileira e, assim, as discussões sobre a moralidade nas escolas se enfraqueceram substancialmente a partir de então (Lepre, 2019). Dessa forma, ainda de acordo com Lepre (2019), a família passou a ser vista como a única instituição responsável pela formação moral da criança. O equívoco contido nessa ideia reside no fato de que a família é uma instituição social que se configura na intimidade e, como tal, nem sempre dispõe dos recursos necessários para proporcionar sozinha uma experiência de vida social autêntica, com um espaço plural o suficiente para que a criança conviva com as diferenças, exerça a cooperação, o respeito à diversidade e a democracia (ou seja, para que seja possível desenvolver uma consciência moral autônoma).

Alguns anos depois, em 1997, uma equipe de especialistas do Ministério da Educação (MEC) apresentou aos educadores brasileiros a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que funcionaria como um documento orientador para as primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª). De acordo com Lepre (2019), os PCNs foram criados dentro da proposta construtivista de educação e tinham como finalidade a construção da autonomia dos educandos. Desse modo, o objetivo geral da proposta era fornecer um auxílio para que os professores conseguissem desenvolver seu trabalho com vistas a propiciar para as crianças uma formação que lhes garantisse o pleno exercício da cidadania. Como esclarece Lepre (2019), os parâmetros enfrentaram certa resistência, recebendo o título de “reformismo” e sendo acusado de “importar” um modelo pronto que não se adequava à realidade brasileira. Nesse viés, mesmo que o tema do desenvolvimento moral e da formação ética ainda aparecesse em alguns documentos após a publicação dos PCNs, essas aparições não tiveram grande impacto.

Em 2017, como explica Lepre (2019), foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tinha um caráter normativo. O referido documento definiu o que o MEC chamou de “aprendizagens essenciais”, aquilo que todos os alunos precisam desenvolver no decorrer da Educação Básica. No conjunto de competências gerais estipuladas pela BNCC, Lepre (2019) afirma que algumas até fazem referência a temas que podem dialogar com a questão ética, apesar de que a autora sinaliza que em nenhum momento o documento deixa claro como essas competências podem ser desenvolvidas. A temática também aparece na proposta de Ensino Religioso da BNCC, tendo como objeto de conhecimento para o 9º ano do Ensino Fundamental o tema “Princípios e valores Éticos”. Sobre isso, Lepre (2019) alerta para a necessidade de prestar muita atenção em como essas ações pedagógicas serão desenvolvidas, já que é preciso garantir que esse espaço seja realmente multicultural e não doutrinário. Mesmo levando em conta essa ressalva, a autora ainda declara que “do nosso ponto de vista, enquanto pesquisadores da área, não acreditamos que esse seja o melhor espaço para se trabalhar a construção e desenvolvimento moral dos educandos na escola” (Lepre, 2019, p. 10).

Refletindo sobre a *práxis* docente nessa área do conhecimento, Lepre (2019) reitera que dominar as teorias da moralidade, embora seja extremamente importante, não é o suficiente para garantir a consolidação de um espaço coerente para que o desenvolvimento moral seja trabalhado. Isso porque há fatores históricos e ideológicos que podem intervir nas práticas pedagógicas. Assim, é necessário que o professor esteja em constante movimento de reflexão para que seus posicionamentos não sejam postos como uma doutrina. Conforme esclarece a autora: “projetos de educação moral precisam considerar as ideologias e utopias individuais, debatê-las em grupo e buscar pontos comuns e incomuns, consonâncias e discordâncias, num exercício de alteridade e respeito imprescindível à construção da autonomia moral” (Lepre, 2019, p. 11).

Apesar da complexidade da temática, a autora defende que é possível que tais projetos sejam bem-sucedidos nas escolas brasileiras. Para tanto, ela elenca o diálogo entre Psicologia e Educação como fundamental. Refletindo sobre a moralidade de um ponto de vista psicológico, é inevitável nos remetermos a Jean Piaget (1896-1980). A partir da publicação do livro “O juízo moral na criança” em 1932, Piaget desenvolveu uma teoria da moralidade que marcou o campo teórico sobre a temática. O ponto fundamental da investigação do autor era analisar a relação entre o respeito à regra do jogo social e a moralidade, partindo do pressuposto que a criança passaria do respeito à regra do jogo ao respeito às regras morais (Piaget, 1994). Assim, nessa obra, Piaget entrevistou crianças de diferentes idades com o intuito de compreender alguns parâmetros do desenvolvimento moral, a partir das explicações fornecidas pelas próprias crianças sobre o respeito às regras do jogo de bolinha de gude entre os meninos e de amarelinha e pique entre as meninas.

O autor justifica essa associação ao considerar que os jogos infantis são como instituições sociais e o respeito ao complexo sistema de regras deve ser o início do processo investigativo daquele psicólogo que deseja compreender o desenvolvimento da moralidade humana. Nessa perspectiva, “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 23). Ademais, as regras morais propriamente ditas normalmente são transmitidas pelos adultos sem nenhuma interferência da criança e, por isso, é difícil distinguir se a criança segue essas regras pelo seu conteúdo ou pelo respeito ao adulto que as transmitiu.

Enquanto isso, nos jogos infantis a intervenção adulta é reduzida ao mínimo: o jogo de bolinhas de gude, por exemplo, tinha seu complexo sistema de regras transmitido geração após geração e se mantinha pelo respeito dos jogadores às regras. Nesse sentido, Piaget (1994) defende que mesmo que um parceiro mais experiente

(um adulto ou uma criança mais velha) tenha apresentado as regras do jogo aos menores, com o passar do tempo os novatos iam se apropriando desse sistema, interferindo e legislando eles mesmos sobre o jogo. É evidente que a criança já tem desde o berço uma certa noção de obrigação e disciplina, mas Piaget afirma que é nas instituições lúdicas, em que se predominam as relações entre crianças, que teremos um cenário rico e espontâneo para reflexão de como o respeito às normas se estabelece.

A partir dessa análise, o autor percebeu dois fenômenos: a prática das regras, ou seja, como as crianças aplicam as regras, e a consciência das regras, como as crianças interpretam as regras. Na prática das regras, Piaget apontou a existência de quatro estágios sucessivos: motor e individual – no qual a criança cria esquemas de movimentos que atendem seus próprios desejos, não sendo possível notar ainda regras coletivas; egocêntrico – no qual a criança já recebeu do exterior as regras do jogo, mas ainda não decodificou essas regras, de forma que o pequeno jogador imita os mais experientes, porém ainda não está preocupado em uniformizar a partida; cooperação nascente – no qual a criança já está preocupada com a uniformidade das regras, mas se um certo grupo tiver seus integrantes indagados separadamente, eles ainda fornecerão explicações distintas sobre o regulamento do jogo; e, por fim, codificação da regra – no qual a criança já compreende toda a regulamentação do jogo, e toda a comunidade de jogadores dentro desse estágio conhece todos os pormenores da instituição lúdica. Enquanto isso, no segundo fenômeno há três estágios: o primeiro é quando a regra ainda não é coercitiva, o segundo é quando a regra é considerada sagrada e imutável, e o último é quando a regra é considerada uma lei, cujo respeito é obrigatório (Piaget, 1994).

A partir da correlação desses dois fenômenos, o autor irá compreender a natureza psicológica das realidades morais. Desse modo, é na comunidade de crianças jogadoras que Piaget se reencontra com a tese de Kant: no decorrer do desenvolvimento humano

duas tendências morais são construídas (heterônoma e autônoma), e a evolução de uma para a outra está subordinada, sobretudo, às relações sociais que o indivíduo estabelece.

Nesse âmbito, é importante distinguir duas formas de relação social que são descritas pelo autor: a coação, que implica uma relação de respeito unilateral, na qual há um elemento de autoridade e prestígio; e a cooperação, baseada em uma troca entre indivíduos iguais. De modo geral, a coação favorece à moral heterônoma, já que as regras morais são transmitidas para a criança sem atingir suas consciências individuais, e, por isso, a criança atribui a essa norma um caráter sagrado ainda que não consiga praticá-lo efetivamente. No contexto do jogo das bolinhas, isso significa que a criança imitará os mais velhos tendo a impressão de que está seguindo as regras, mas na realidade isso só se tornará possível quando a relação de cooperação, respeito mútuo e reciprocidade se desenvolverem (Piaget, 1994).

A partir dessa constatação, o autor desenvolve a tese de que o egocentrismo das crianças favorece as relações de coação. Dessa forma, a moral heterônoma se mantém através da pressão exercida pelo adulto na criança. O respeito unilateral e a desigualdade entre as partes propiciarão, portanto, uma noção de dever e obrigação. As regras são vistas como um dever pelo afeto que a criança tem pelo adulto ou por medo das sanções, mas nas duas hipóteses fica claro que nos primeiros anos de vida a criança só é capaz de apresentar uma moral heterônoma. Ao contrário da ideia de dever, na cooperação teremos a noção de responsabilidade com o bem geral do grupo, favorecendo o aparecimento da moral autônoma. As regras, nesse último caso, serão interpretadas como fruto da vontade da maioria e passam a ser seguidas pelo respeito aos demais integrantes do grupo (Piaget, 1994).

Mais adiante, Piaget (1994) discute suas análises de uma pesquisa que tinha como objetivo compreender especificamente

o juízo moral na criança. Nesse ponto, emergiu a problemática da oposição entre a consciência moral cristalizada, ou seja, um juízo moral puramente teórico e o juízo moral que advém da experiência. Isso se impôs como um problema porque a coação adulta exerce na criança uma ideia moral que não corresponde, necessariamente, a sua prática moral. Tal fenômeno foi denominado pelo autor de “realismo moral”, uma fase em que a criança pressionada pela coação adulta, tende a acreditar que a conduta mais moralmente correta é aquela que é mais fiel à regra imposta pelo adulto. Para essa pesquisa, o autor utilizou o recurso de historietas que pretendiam obter da criança como ela concebia os deveres e valores morais passados pelo adulto. Essas histórias hipotéticas narravam algumas condutas intencionais ou não de crianças aleatórias (como roubar, mentir, ser desatenta etc.). Após ouvir a contação, a criança tinha de expressar seu julgamento daquele ato.

Nesse cenário, duas tendências foram observadas: o julgamento por responsabilidade objetiva e o julgamento por responsabilidade subjetiva. A primeira tendência compreendia as crianças heterônomas e, para elas, a gravidade do ato era mais relevante do que a intenção. A segunda tendência, por sua vez, reunia crianças mais autônomas que julgavam o ato pela intenção de quem o cometeu e não pelo seu resultado. Em conclusão, o autor aponta que não se trata de estágios propriamente ditos, mas que a primeira tendência começa a ser substituída pela outra conforme a criança se desenvolve moralmente. Resultado semelhante também foi encontrado em suas investigações sobre o julgamento da mentira sob a perspectiva infantil. As crianças menores apontavam para uma avaliação que levava em conta o quão absurda era a mentira. Em contrapartida, os mais velhos tendiam para avaliar a elaboração, ou seja, qual mentira enganava mais. Por meio desses resultados, o autor aponta para a existência de dois planos distintos no pensamento: o pensamento moral efetivo, que se forma por intermédio da experiência moral e o pensamento moral teórico ou verbal, que diz respeito ao julgamento

emitido pela criança sobre atitudes de outros e que não lhe afetam diretamente. Assim, o autor conclui:

Os resultados obtidos no decorrer de nosso estudo do realismo moral confirmam aqueles de nossa análise das regras do jogo de bolinhas: parecem existir na criança duas morais distintas, das quais podemos, aliás, distinguir os contragolpes sobre a moral adulta. Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem, todavia, constituir estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. O primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois, podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens [...] Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (Piaget, 1994, p. 154-155).

Com base nesses dados, Piaget (1994) busca então compreender a noção de justiça no desenvolvimento moral da criança. Ele encontra dois tipos de justiça: a justiça retributiva, caracterizada pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, e a justiça distributiva, na qual não há mais a necessidade da sanção propriamente dita, mas se preconiza a reposição do que foi perdido. Cabe sinalizar que o autor também menciona um outro tipo de justiça mais primitiva,

que antecede a justiça retributiva: a justiça imanente, na qual há a sanção expiatória. O sentido de justiça passa, dessa maneira, por um processo progressivo que vai da vingança para a recuperação do culpado e a reparação dos danos. O fim último é a ideia de que é preciso ser o mais justo em cada situação, havendo a necessidade de avaliar cada caso isoladamente para considerar os atenuantes e agravantes existentes. Na justiça distributiva, os valores de igualdade e, mais tarde, de equidade são desenvolvidos e a ideia da justiça imanente desaparece. O autor constata também nesse caso que a cooperação e a reciprocidade são essenciais para que esse sentido progressivo da justiça se desenrole. Portanto, somente a vontade que a justiça prevaleça e o respeito à norma não são suficientes para que se alcance a autonomia moral: é o respeito mútuo e as relações cooperativas que propiciarão uma consciência moral autônoma.

Em suma, podemos considerar que a psicogênese da moralidade proposta por Piaget é uma teoria de extrema relevância para o campo teórico porque resgatou a ideia de um indivíduo racional e consciente, sem, contudo, negligenciar os aspectos históricos e sociais que permeiam o contexto de cada sujeito. Por sua formação multidisciplinar, Piaget não reduz sua produção ao biologismo, nem ao sociologismo e nem mesmo ao psicologismo. Como resultado, sua teoria se empenha em dar conta da complexidade da vida e da condição humana, estudando os mecanismos e esforços do homem para sobreviver e se adaptar a sua condição de vida.

Portanto, a interação social, enquanto um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento humano, é um assunto particularmente relevante para esse trabalho. Nessa perspectiva, embora as transmissões culturais e os processos educativos não sejam por si só suficientes para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, eles desempenham papéis essenciais nesse processo. Assim, emerge a necessidade de uma educação moral que tenha como objetivo auxiliar a criança no desenvolvimento da sua autonomia moral. Como mencionamos, Lepre (2019) reitera que não se trata de uma matéria

escolar com aulas próprias, mas sim de proporcionar às crianças oportunidades para exercitar a cooperação, o respeito ao próximo, a reciprocidade e a democracia em todos os ambientes da escola.

Acerca dos procedimentos para a educação moral, Lepre (2019) aponta que Piaget distingue dois tipos: os procedimentos verbais e os métodos ativos. Os procedimentos verbais, ou as lições de moral, são pouco eficientes para a educação moral. Isso porque, na perspectiva piagetiana, esses procedimentos normalmente são impostos pelos adultos tendo como base a coação e o respeito unilateral. Logo, a criança não se envolve com a situação e não compreende o seu significado, mas finge aceitar por medo da punição ou da perda do afeto do adulto. A única maneira desse procedimento ser válido é nos casos em que a própria criança traz uma situação-problema, nesse contexto, o adulto poderá usar as lições de moral para promover reflexão. Em contrapartida, concordando com toda a sua teoria, Piaget (1996) acredita que o método ativo é o mais adequado para a educação moral. O autor elucida que:

Quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique essas técnicas, a questão primordial é a de saber quais são as disponibilidades da criança. Sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda a discussão sobre os procedimentos de educação moral resulta estéril [...] Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros [...] Não há, portanto, moral sem sua educação moral, 'educação' no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo. (Piaget, 1996, p. 02-03).

Nesse sentido, consideramos que a proposta de educação moral piagetiana ainda é uma excelente referência para construção de projetos de educação moral para as escolas brasileiras

contemporâneas. Contudo, há a necessidade de uma *práxis* pedagógica pautada na ação-reflexão-ação que seja intencional, instrumentalizada e que não perca de vista os dilemas e desafios da contemporaneidade. Assim, repensar a escola visando criar um espaço de construção da cooperação, do respeito mútuo e da reciprocidade são tarefas imprescindíveis para os educadores comprometidos com seu encargo de formar indivíduos autônomos para vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias de conclusão, acreditamos que sob a narrativa de que a escola é uma ameaça, se escondem ideias discriminatórias, excludentes e antidemocráticas, além de disseminar uma visão negativa da escola e dos professores. Com isso, a socialização das crianças se torna extremamente restritiva e, em meio a tais retrocessos sociais que vivenciamos atualmente, urge a necessidade de reiterar o papel socializador da instituição escola, reafirmando o intuito de formar indivíduos autônomos para a vida em sociedade. Portanto, defendemos que a escola tem um papel fundamental na formação moral das crianças, sendo um ambiente privilegiado para se desenvolver a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade, a autonomia e, dessa maneira, para que a convivência se adjective democrática.

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. Gênero, "valores familiares" e democracia. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 135-184.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. Introdução: matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 13-40.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

LEPRE, Rita Melissa. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 01-25, 2019.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 83-133.

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

PIAGET, Jean. Os procedimentos de Educação Moral. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 02-36.

Deborah Bem

Doutoranda em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - PPGPsico FCL/UNESP-Assis.

E-mail: db.borges@unesp.br