

## A educação moral na escola

Dyla T. de Sá Brito\*

1. A necessidade de educação moral; 2. Base psicológica da educação moral; 3. Mas... como se desenvolve na escola a educação moral?

### 1. A necessidade de educação moral

O reconhecimento da importância dos aspectos afetivos, sociais e éticos na estruturação da personalidade leva à valorização do papel da educação moral e cívica na formação integral do indivíduo e no desenvolvimento da sociedade. Recentemente tem crescido a ênfase dada à educação moral na escola. Erikson (1968) observa que esse movimento parece intensificar-se nos momentos de crise social. De fato, foi durante a II Guerra Mundial que Mannheim — sociólogo alemão radicado na Inglaterra após ter sido banido pelo nazismo — escreveu o livro *Diagnóstico de nosso tempo* (1961), em que clama por uma política de valores necessária à sociedade democrática. No Brasil, em 1969, cinco anos depois da crise sócio-política de 1964 e ainda sob o governo militar, o ensino da educação moral e cívica tornou-se compulsório em todos os níveis e tipos de escolas do país (Decreto-lei nº 869/69).

Em quase todas as partes do mundo, a sociedade está agora assistindo a uma desintegração de valores tradicionais. Barr (1971) identificou forças que estão contribuindo para os conflitos de valores entre os jovens de hoje. Essas forças são: mudança social, meios de comunicação, revolução na ciência e na tecnologia, problemas de sobrevivência e do meio ambiente. A preocupação com os problemas que surgem dessa complexidade social tem levado a um renovado interesse pelo papel da educação moral no currículo escolar.

O desenvolvimento de valores morais através da educação tem sido motivo de debate na Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Segundo a Unesco (1978), a educação moral deve ter como objetivo ajudar o jovem a: a) desenvolver uma personalidade independente, que possibilite participação ativa

\* Doutora em educação pela University of California, Los Angeles (Ucla).

na sociedade, tanto no âmbito nacional quanto internacional; b) desenvolver atitudes que favoreçam a paz e o estabelecimento de uma ordem sócio-econômica mais justa; c) enfrentar a ambigüidade e a rapidez da mudança social; d) ser capaz de considerar os importantes problemas mundiais segundo uma perspectiva global; e) desenvolver a capacidade e o desejo de avaliar suas próprias ações em termos de normas sociais.

O desenvolvimento de um programa de educação moral na escola tem constituído, pois, motivo de real preocupação, até mesmo para organizações internacionais como a Unesco. Entretanto, o reconhecimento da importância da educação moral e cívica para o desenvolvimento pessoal e social não é suficiente para o alcance de seus objetivos. Osterrieth (1964) observou que as mudanças de comportamento dependem da maneira pela qual o indivíduo apreende os fatos e não do que esses fatos significam para quem educa. Dessa forma, torna-se necessário que os responsáveis pela educação moral e cívica estejam informados de como se desenvolvem os valores morais no indivíduo.

## **2. Base psicológica da educação moral**

Em 1932, Piaget publicou *Le jugement moral chez l'enfant*, examinando pela primeira vez a estrutura do pensamento moral da criança. Piaget estabeleceu sua teoria de desenvolvimento moral em termos de dois estágios. Crianças até sete anos de idade apresentam uma moral heterônoma, caracterizada por respeito unilateral e submissão à autoridade adulta. "Certo" e "errado" são definidos em termos de obediência à autoridade do adulto. Nesse primeiro estágio, as regras sociais são consideradas universais, determinadas pela lei ou pela própria ordem das coisas, independentemente de intenções e relações (realismo moral). O julgamento moral da criança é, então, objetivo. Como ainda não há compreensão do papel de fatores subjetivos nas relações sociais, os julgamentos são feitos com base nas evidências concretas (conseqüência), que estão prontamente disponíveis para observação. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo e a interação com os grupos de idade, expondo a criança a pontos de vista diferentes do seu, levam à adoção de uma perspectiva mais relativista em relação às regras. Desse modo, o segundo estágio é atingido. Neste estágio, a criança apresenta um sistema de ética autônomo, baseado no respeito mútuo e no autogoverno. As regras são consideradas como estabelecidas e mantidas através de acordo recíproco, sendo sujeitas a modificação em resposta a necessidades humanas ou situacionais. Nesse estágio, a criança julga subjetivamente, em termos da intenção do ator.

Esse estudo de Piaget constitui a primeira tentativa para explicar o desenvolvimento moral como uma seqüência de estágios. Trabalhos mais recentes expandiram e aperfeiçoaram as afirmações originais de Piaget. Baseando-se em parte na teoria de estágios de Piaget, Lawrence Kohlberg (1969; 1971; 1976) elaborou um dos mais importantes enfoques ao desenvolvimento moral. Primeiro, Kohlberg preocupou-se com o desenvolvimento moral do *indivíduo* (criança e adulto), e não apenas com o da criança, como Piaget. Segundo, Kohlberg deu um passo à frente de Piaget, propondo um plano que visa a favorecer o desenvolvimento moral do indivíduo:

Para Kohlberg, o desenvolvimento moral envolve seis estágios, correspondendo a três níveis: 1) nível pré-convencional (estágios 1 e 2); 2) nível convencional (estágios 3 e 4); 3) nível pós-convencional (estágios 5 e 6). Os seis estágios podem ser brevemente assim descritos:

*Estágio 1.* As conseqüências físicas de uma ação determinam se ela é boa ou má. Os motivos morais são baseados no desejo de evitar punição.

*Estágio 2.* O argumento "certo" é aquele que satisfaz as próprias necessidades da pessoa e, às vezes, as necessidades de outros. Elementos de igualdade e reciprocidade podem estar presentes, mas sempre por motivos pragmáticos e não por uma questão de lealdade, gratidão ou justiça. Reciprocidade, neste nível, significa: "Se ele me bate, eu bato nele."

*Estágio 3.* As pessoas demonstram necessidade de evitar a reprovação e o desagrado dos outros. Frequentemente, elas se atêm a idéias estereotipadas sobre o comportamento da maioria em seu grupo e tendem a se comportar como uma pessoa "bem-educada". Segundo Kohlberg, é neste estágio que a intenção torna-se importante pela primeira vez.

*Estágio 4.* A pessoa mostra respeito pela autoridade, pelas regras fixas e pela manutenção da ordem social.

*Estágio 5.* A pessoa demonstra respeito pelos direitos individuais. A obrigação é baseada no livre acordo. Há valorização do ponto de vista legal, mas acredita-se que a lei pode ser mudada em função de considerações sobre sua utilidade social.

*Estágio 6.* As decisões da pessoa são guiadas por princípios éticos selecionados por ela própria, como justiça, reciprocidade, igualdade e respeito pela dignidade do ser humano.

Destacam-se como idéias fundamentais relacionadas à teoria de Kohlberg:

- os estágios são estruturas de sistemas da organização cognitiva;
- o desenvolvimento através desses estágios é definido como transformações na organização do pensamento; os estágios são, portanto, qualitativamente distintos entre si;
- as mudanças de um estágio para outro decorrem da interação do indivíduo com o seu meio;
- os estágios são universais: estudos transculturais efetuados por Kohlberg indicaram que a seqüência dos estágios se mantém sob diferentes condições culturais, embora os dois últimos estágios não se desenvolvam claramente em comunidades primitivas;
- os estágios são hierárquicos: não é possível atingir-se um estágio mais alto sem haver passado pelos precedentes; a pessoa pode estacionar em qualquer estágio, mas, se retomar seu desenvolvimento, deverá fazê-lo degrau por degrau, sem saltos;
- as mudanças no desenvolvimento moral são irreversíveis: se um indivíduo atinge um estágio mais elevado, nunca voltará a um estágio inferior.

O enfoque ao desenvolvimento moral dado por Piaget, Kohlberg e associados preocupa-se com a estrutura do pensamento moral, que se acredita desenvolver-se por estágios e em consequência da interação entre o *self* e os outros. Este enfoque, denominado cognitivo-desenvolvimentista, opõe-se a qualquer espécie de doutrinação na educação moral, assumindo que o indivíduo é capaz de auto-aperfeiçoamento. Esta posição contrasta com as teorias comportamentais no que diz respeito a concepções do desenvolvimento moral. Para os comportamentistas (Aronfreed, 1968; Bandura & Walters, 1964; Berkowitz, 1964), o desenvolvimento moral compreende a internalização de normas e valores culturais através de reforço e imitação de modelos.

Embora os dois enfoques — cognitivo-desenvolvimentista e comportamental — expliquem o desenvolvimento moral sob diferentes perspectivas, não parece útil considerá-los como mutuamente exclusivos. A estrutura do pensamento moral e o seu desenvolvimento são melhor analisados pelo enfoque cognitivo-desenvolvimentista. Aspectos relacionados a influências externas ao desenvolvimento moral, tais como reforço e modelos, são talvez melhor explicados pelo enfoque comportamental. Embora uma educação moral *baseada* no reforço e no modelo fosse

rejeitada como limitada e inadequada, não se pode deixar de admitir que tais influências existem na vida real e têm seu lugar na educação formal e informal. Por exemplo, ao ser educada moralmente, a criança tem modelos, como os pais e os professores, que têm poder e autoridade, podendo exercer influência no desenvolvimento moral da criança. Estudos sobre essa possível influência parecem de grande relevância para um melhor conhecimento do desenvolvimento moral da criança.

### 3. Mas... como se desenvolve na escola a educação moral?

Antes de tudo, deve-se considerar que, em sua atuação no processo educativo, o professor transmite valores aos alunos, através de inúmeras situações, como comentários, seleção de atividades e materiais, elaboração de testes, etc. Na verdade, o professor sugere aos alunos que idéias, eventos, objetos e indivíduos são importantes. Etzioni (1978) afirmou que é o "currículo oculto" — isto é, a maneira pela qual professores, administradores, instrutores de esporte e outros elementos na escola interagem com os alunos — que transmite valores éticos através do exemplo. Muitas vezes, mensagens que encerram tirania ou hipocrisia são transmitidas ou, ainda, se preconiza a adoção de uma mentalidade ingênua, que não vê maldade nas coisas. Para Etzioni, a maior e mais negativa influência decorre da ênfase às notas altas e ao estímulo à vitória nos esportes, que podem propiciar o desenvolvimento de uma atitude competitiva, de valorização do prêmio, incompatível com qualquer código ético ou ordem social. Uma mudança no "currículo oculto" seria, pois, a medida mais desejável, mas também a mais difícil de efetivar-se — comenta Etzioni — porque nem professores nem estudantes parecem conscientes dessas implicações morais, e também porque as raízes desse "currículo oculto" repousam no que a comunidade mais valoriza...

Embora o ambiente educacional como um todo influencie o desenvolvimento moral do educando, não se pode limitar a preocupação com a educação moral nas escolas às situações em que os valores são transmitidos de forma acidental, sem qualquer envolvimento consciente e específico por parte dos educadores. A educação moral na escola precisa constituir um esforço sistemático, para estimular o desenvolvimento moral dos alunos. Só assim se poderá efetivamente ajudar o educando a explorar as situações e chegar a conclusões substanciadas sobre os valores.

Com base em sua teoria cognitivo-desenvolvimentista, Kohlberg propôs um plano de educação moral, por ele denominado *moral reasoning* ("argumentação moral"). O foco central dessa abordagem é a argumentação, ou as espécies de motivos, que as pessoas usam para justificar suas escolhas morais. O objetivo é levar o estudante

a desenvolver a habilidade de compreender situações de conflito moral e atingir estágios mais complexos de pensamento moral.

Um dos pressupostos básicos do plano de “argumentação moral” é que as crianças são atraídas por idéias que revelam estágios mais elevados de desenvolvimento moral. Embora pessoas que apresentam estágios mais elevados possam influenciar outras em estágios mais elementares, a recíproca não é verdadeira. Resultados de pesquisas indicaram que as crianças rejeitam estágios de julgamento moral abaixo dos seus, considerando-os modos inadequados de pensar. Por outro lado, compreendem e preferem julgamentos que evidenciam o estágio de desenvolvimento imediatamente superior ao seu próprio.

Kohlberg e Turiel (1971) identificaram várias condições importantes para favorecer o desenvolvimento moral. Essas condições são:

1. Conhecimento do estágio de desenvolvimento moral do educando (compreensão do significado dos julgamentos morais feitos pelo educando).
2. Exposição do educando a situações problemáticas, que encerram genuínos conflitos morais.
3. Criação de uma atmosfera de intercâmbio e diálogo, na qual perspectivas morais conflitantes são confrontadas de maneira aberta.

Um dos meios preconizados por Kohlberg para estimular o desenvolvimento de uma argumentação mais madura é a discussão de dilemas morais. Dilemas morais são situações que comportam diferentes soluções, em que a escolha de uma solução só pode ser feita em detrimento das demais. Os estudantes são levados a pensar sobre como os dilemas deveriam ser solucionados, a identificar as questões morais envolvidas e a apresentar razões que justifiquem suas posições. O foco principal da discussão do dilema é a argumentação oferecida, isto é, as razões apresentadas como justificativas para as escolhas feitas e não as escolhas em si mesmas.

Galbraith e Jones (1975) criaram um modelo instrucional para a discussão de um dilema moral. Esses autores identificaram quatro passos para se liderar a discussão de um dilema moral:

1. *Apresentação do dilema.* O professor introduz o dilema, ajuda os estudantes a esclarecerem a terminologia e/ou as situações envolvidas e a compreenderem os aspectos morais do dilema.

2. *Tomada de posição.* O professor encoraja cada estudante a refletir sobre o dilema e a tomar sua posição em relação ao mesmo.

3. *Confronto da argumentação.* O professor proporciona aos estudantes a oportunidade de confrontarem suas argumentações, ao assumirem uma posição em relação ao dilema. É o passo mais importante.

4. *Reflexão.* O professor ajuda os estudantes a fazerem uma síntese das razões apresentadas em classe e a refletirem sobre as soluções alternativas para as situações morais. Quando uma boa discussão termina — comentam os autores — os estudantes devem sentir como se ela ainda não tivesse terminado. Eles devem deixar a sala de aula fazendo conjecturas sobre qual seria a melhor solução para o dilema discutido...

Para Galbraith e Jones (1975), um bom dilema deve incluir três características: a) apresentar um conflito real para o personagem central; b) envolver um certo número de questões morais para consideração; c) gerar opiniões divergentes entre os estudantes, sobre a resposta apropriada à situação.

Eis um exemplo de um dilema moral para discussão, traduzido de Galbraith e Jones (1975):

### *"O dilema de Helga"*

Helga e Rachel cresceram juntas. Eram muito amigas, embora a família de Helga fosse cristã e a de Rachel, judia. Por muitos anos, essa diferença de religião não teve muita relevância na Alemanha. Entretanto, depois que Hitler assumiu o poder, a situação mudou. Hitler exigiu que os judeus usassem braçadeiras com a estrela-de-davi e passou a encorajar seus seguidores a destruírem as propriedades dos judeus e, até mesmo, a maltratá-los nas ruas. Finalmente, Hitler começou a prender judeus e a deportá-los. Havia rumores pela cidade de que muitos judeus estavam sendo mortos. Esconder judeus procurados pela Gestapo (polícia secreta de Hitler) era um crime grave e constituía violação de uma lei do governo alemão.

Uma noite, Helga ouviu baterem à porta. Quando abriu a porta, viu Rachel na escada, envolta num casaco escuro. Rapidamente Rachel entrou. Ela contou que

fora a uma reunião e, ao retornar, viu membros da Gestapo rondando sua casa. Seus pais e irmãos haviam sido levados. Sabendo de seu destino caso a Gestapo a apanhasse, Rachel correu para a casa de sua grande amiga.

Que deveria Helga fazer? Se mandasse Rachel embora, a Gestapo por certo a encontraria. Helga sabia que a maioria dos judeus estava sendo morta, e não queria que isso acontecesse com sua melhor amiga. Porém, abrigar os judeus era contra a lei. Helga estaria arriscando sua própria segurança e a de sua família se tentasse esconder Rachel. Mas havia em casa de Helga um pequeno quarto atrás da chaminé, no terceiro andar, onde Rachel poderia ficar a salvo.

*Questão*: Deveria Helga esconder Rachel?"

Lockwood (1978) reviu 12 estudos sobre os efeitos do uso da metodologia Kohlbergiana (*moral reasoning*). Ele concluiu que a discussão direta de dilemas e questões morais geralmente produz efeito significativo no estágio de argumentação moral dos sujeitos. Além disso, constatou-se que os efeitos do tratamento observam-se mais freqüentemente entre sujeitos que apresentam estágios mais baixos de argumentação. Lockwood identificou ainda uma variante da abordagem "argumentação moral": a "educação psicológica". Além de utilizar a discussão de dilemas, a "educação psicológica" envolve uma variedade de atividades, tais como exercícios para treino de empatia, *peer-counseling*, *role-playing*, avaliação e a prática de habilidades de aconselhamento, enfatizando-se as habilidades de ouvir e de comunicar. Como Lockwood observa, os efeitos da educação psicológica são mais difíceis de serem estabelecidos devido, principalmente, ao caráter exploratório dos estudos que o abordaram e a grande variedade de tratamentos envolvidos nessa metodologia. Entretanto, a consistência dos resultados, conclui Lockwood, aponta um efeito geral da metodologia utilizada. Lockwood ressalta ainda que a "argumentação moral" é uma metodologia relativamente clara em seus objetivos — o estímulo ao desenvolvimento da argumentação moral — e possui instrumentos específicos para a medida de sua variável dependente. Esses instrumentos são o *score* da maturidade moral ou MMS (Moral Maturity Score), elaborado por Kohlberg, e o DIT (Defining Issues Test), desenvolvido por Rest.

A abordagem proposta por Kohlberg tem, também, sofrido muitas críticas. Entre os críticos da "argumentação" cita-se Fraenkel (1976). Este autor argumenta que não é a mera participação numa discussão moral que melhora as habilidades da pessoa e muda suas atitudes; o ponto crucial é a maneira pela qual uma discussão é conduzida. Outra crítica refere-se à natureza dos dilemas. Fraenkel observa que os problemas usualmente apresentados aos estudantes têm amplitude restrita e afetam apenas um ou poucos indivíduos. Fraenkel acredita ainda que, à medida



que avançam nas séries escolares, os estudantes devem ser expostos a tipos diferentes de questões e dilemas. Isso requer maior variedade de temas abordados e seqüência no uso dos dilemas. O autor sugere o uso de dilemas que envolvem temas especificamente relacionados aos diferentes estágios de desenvolvimento moral.

Massialas (1975) também manifestou-se, argumentando que as discussões em sala de aula devem abordar questões sobre problemas sociais da atualidade, tais como o uso de drogas, a guerra, a distribuição desigual de renda, as injustiças na interpretação e execução da lei, o crescimento populacional sem planejamento, etc.

Em conclusão, a abordagem cognitivo-desenvolvimentista constitui um valioso referencial teórico para o planejamento e o desenvolvimento da educação moral. Contudo, reconhece-se que ainda não existe uma teoria completa que embase a educação moral. Fraenkel (1976) parece certo ao afirmar que o que está faltando é uma teoria educacional que englobe uma perspectiva filosófica sobre a educação de valores e as noções psicológicas sobre o desenvolvimento moral, este considerado não só em seus aspectos intelectuais, mas também emocionais.

Neste artigo procurou-se evidenciar a importância do embasamento teórico para o planejamento e o desenvolvimento da educação moral, bem como da informação sobre potencialidades e limitações de modelos e estratégias propostas para o ensino-aprendizagem da educação moral. O atual estágio de conhecimento nessas áreas parece indicar a necessidade de desenvolver pesquisas, focalizando não só os pressupostos teóricos, mas também as metodologias a serem adotadas na educação moral. Só através do conhecimento e da reflexão sobre posições teóricas e metodológicas poderá o professor estar preparado para estabelecer objetivos e selecionar estratégias que ajudarão os estudantes a pensar sobre as questões morais e a fazer opções pessoais responsáveis. Em outras palavras, é preciso criar condições para o planejamento de uma educação moral que contribua efetivamente para o crescimento moral do educando.

## Referências bibliográficas

- Aronfreed, J. *Conduct and conscience*. New York, Academic Press, 1968.
- Bandura, A. & Walters, R. H. *Social learning and personality development*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964.
- Barr, R. D., ed. *Values and youth*. Washington, D. C., National Council for the Social Studies, 1971.
- Berkowitz, L. *Development of motives and values in a child*. New York, Basic Books, 1964.
- Brasil, Presidência da República. Decreto-lei nº 869/69. In: *Educação moral e cívica*. Rio de Janeiro, Comissão Nacional de Moral e Civismo/MEC, 1973.
- Erikson, E. H. A juventude e o ciclo da vida. In: Morse, W. & Wingo, G. M., org. *Leituras de psicologia educacional*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968.
- Etzioni, A. Post-Watergate "moral" education. *Intellect*, p. 352, Mar. 1978.
- Fraenkel, J. *Helping students think and value*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1973.
- Galbraith, R. E. & Jones, T. M. Teaching strategies for moral dilemmas. *Social Education*, 39: 16-22, 1975.
- Kohlberg, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In: Goslin, D. A., ed. *Handbook of socialization theory and research*. New York, Rand McNally, 1969.
- . Stages of moral development as a basis for moral education. In: Beck, C. M.; Crittenden, B. S. & Sullivan, E. V., *Moral education: interdisciplinary approaches*. Toronto, University of Toronto Press, 1971.
- . Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In: Lickona, T., ed. *Moral development and behavior*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1976.

Kohlberg, L. & Turiel, E. Moral development and moral education. In: Lesser, G. S., ed. *Psychology and educational practice*. Glenview, Ill., Scott Foresman, 1971.

Lookwood, A. L. The affects of values clarification and moral development curricula on schol-age subjects: a critical review of recent ressearch. *Review of Educational Research*, 48 : 325-64, 1978.

Mannheim, K. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1961.

Massialas, B. Some propositions about the role the school in the formation of political behavior and political attitudes os students: cross-national perspectives. *Comparative Education Review*, 19 : 169-76, 1975.

Osterrieth, P. *Faire des adultes*. Bruxelles, C. Dessart, 1964.

Piaget, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo, Mestre Jou, s. d. (Publicado originalmente na França em 1932.).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). *Reunion d'experts sur l'école et l'éducation morale face aux impératifs du monde contemporain : rapport final*. Paris, Unesco, 1978.