

# ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA<sup>1</sup>

*An Analysis of the Scientific Production on Moral Education in Schools*

*Análisis de la Producción Científica sobre la Educación Moral en la Escuela*

Viviane Terezinha Koga  
Ademir José Rosso  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

---

## Resumo

Este artigo apresenta uma análise de teses, dissertações e artigos que tratam da educação moral na escola. A coleta dos dados foi feita em bases eletrônicas, nas quais foram localizadas 85 produções. A análise se deu mediante o apoio dos *softwares* Alceste e Simi. Entre os achados destaca-se que a maioria das pesquisas é procedente da região Sudeste, grande parte das investigações é de natureza empírica e tem na observação e na entrevista os principais instrumentos para a coleta de dados. Os resultados evidenciaram a formação de quatro classes distintas. A classe 1, concentrando mais de 70% das informações analisadas, constituiu-se como a mais significativa e assinalou para a necessidade de se construir na escola um espaço para a formação ética dos alunos, bem como para a construção de valores e da autonomia moral. Já a classe 3 tratou dos conflitos no âmbito da sala de aula como sendo um processo de difícil resolução. Por fim, as classes 2 e 4 evidenciaram, respectivamente, os ambientes de pesquisa e os aspectos metodológicos que dão luz a essas produções científicas. *Palavras-chave:* educação moral, escola, revisão de literatura.

## Abstract

This paper presents an analysis of theses, dissertations and articles addressing moral education in schools. Electronic data bases were surveyed, in which 85 works were found. The analysis was aided by software ALCESTE and SIMI. The findings revealed that most researches were developed in the Southeast region, great part of investigations are empirical, and observation and interview have been the main data collection instruments. Results also highlighted four distinct classes. Class 1, concentrating over 70% of the information analyzed was the most significant and pointed to the need to build in school a space for ethical training of students as well as for the construction of values and moral autonomy. Class 3, on the other hand, addressed conflicts in classroom as a difficult process. Finally, classes 2 and 4 showed, respectively, the research environments and the methodological aspects that give birth to these scientific productions.

*Keywords:* moral education, school, literature review.

## Resumen

Este artículo presenta un análisis de las tesis, disertaciones y artículos que tratan de la educación moral en la escuela. La investigación se realizó en las bases de datos electrónicas, en las cuales fueron localizados 85 producciones. El análisis se realizó mediante el apoyo de los software ALCESTE y SIMI. Entre los resultados destaca que la mayoría de la investigación proviene de la región sudeste, gran parte de la investigación es empírica y tiene en la observación y entrevista las principales herramientas para la recopilación de datos. Los resultados mostraron la formación de cuatro clases distintas. Clase 1 - concentrando más de 70 % de la información analizada - se constituyó el más significativo y señaló la necesidad de construir en la escuela un espacio para la formación ética de los estudiantes, así como para la construcción de valores y autonomía moral. Clase 3 - trataron los conflictos dentro del aula como un proceso de difícil resolución. Por último, las clases 2 y 4 mostraron, respectivamente, el entorno de las investigaciones y los aspectos metodológicos que dan origen a estas producciones científicas.

*Palabras clave:* educación moral, escuela, revisión de literatura.

---

1 Os autores agradecem a Capes e ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

A atual conjuntura social expõe um ambiente de desestabilização dos valores considerados fixos e universais ao mesmo tempo em que aponta para um espaço plural e instável, o qual tem manifestações cada vez mais recorrentes de que estamos vivenciando uma “crise de valores” (Bauman, 1998; Georgen, 2001; Jares, 2005; LaTaille, 2009), ou então de que os valores estão em um processo de transformação (LaTaille & Menin, 2009). Essa mesma angústia vem sendo vivenciada no âmbito educacional, no qual há um ambiente de preocupação e de insatisfação diante dos valores dos alunos. Não são raras as queixas que apontam para a falta de respeito, a ausência de limites, a violência (LaTaille, 1998; Lobato & Placco, 2007; Silva & Castro, 2008; Parrat-Dayán, 2009), a indisciplina (Martins & Luz, 2010; Santos & Rosso, 2012) e o desinteresse dos alunos pelo estudo (Rosso & Camargo, 2011).

No trabalho docente situações como essas, relacionadas à moralidade, causam desgaste e sofrimento (Rosso & Camargo, 2011), provocam desequilíbrio e angústia (Parrat-Dayán, 2009), além de gerarem um ambiente tenso no qual “professor e aluno já não se aguentam” mais (Tognetta & Vinha, 2007, p. 18).

Diante dessas dificuldades, mais de 70% dos docentes afirmam que preferem adotar atitudes autoritárias e impositivas (Tardeli, 2003), como uma forma ingênua de pôr fim a tais problemas. Na maioria das escolas, ainda prevalecem ambientes autocráticos, nos quais os alunos não podem conversar entre si; o empréstimo de materiais é proibido; os alunos ficam sentados enfileirados; os trabalhos em grupo são esporádicos e quando ocorrem não envolvem cooperação entre os alunos. O professor é quem toma todas as decisões, diz o que precisa ser feito e quais atividades deverão ser realizadas. É ele, inclusive, quem elabora as regras, resolve os conflitos e pune os infratores (Tognetta & Vinha, 2007). Nesse cenário, 47% dos docentes dedicam entre 21% e 40% do seu tempo para a resolução de problemas morais (Fante, 2003).

O cenário educacional é de constante contradição entre o que se deseja na “teoria” e aquilo que realmente acontece na “prática”. Em projetos político-pedagógicos e no discurso dos professores, muitas escolas têm presente a formação para a cidadania, o respeito à liberdade e a construção de alunos autônomos e críticos, em meio aos objetivos teóricos (Tognetta & Vinha, 2007). Contudo, na prática esses procedimentos parecem ser pouco privilegiados (Ferreira, 2012), uma vez que praticamente não existem momentos de

reflexão institucional e coletiva sobre a moralidade. Inclusive, parece haver entre os professores uma negação em trabalhar com a formação moral dos alunos, pois segundo eles essa é uma função da família (Tardeli, 2003). Essa recusa ocorre em virtude de os docentes não conhecerem os fundamentos teóricos sobre o assunto e por não compreenderem que lidar com essas questões também é papel da escola. Os professores, em geral, tendem a achar que a sua obrigação se resume a ensinar os conteúdos específicos, sendo um desperdício de tempo destinar momentos à resolução de conflitos e problemas relativos à moral. Grande parte dos docentes tende a transferir esses problemas para fora da sala de aula, recorrendo ao coordenador pedagógico, ao diretor e muitas vezes às famílias, as quais demonstram iguais dificuldades em lidar com essas questões. Disso se infere que não há nas escolas um consenso dos métodos e nem dos locais que propiciam a educação moral (Shimizu, Menin, Bataglia & Martins, 2010, p. 14).

Paradoxalmente, diversas iniciativas governamentais asseguram que a instituição escolar deve atuar no desenvolvimento moral dos seus alunos, pois é na escola que se “transmitem as regras e os valores da sociedade de geração em geração” (Parrat-Dayán, 2009, p. 51). Dentre essas iniciativas, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) ressalta, no seu artigo 27, que entre os conteúdos curriculares da educação básica deve estar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, os direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem a ética como “tema transversal” que deve ser trabalhado por todas as disciplinas escolares (Brasil, 1998). Porém, essa proposta foi pouco assimilada e a educação moral continuou não se fazendo presente de maneira expressa e planejada nas escolas (Shimizu, Menin, Bataglia & Martins, 2010).

Mais recentemente, viu-se emergir uma proposta para as escolas incluírem em seus currículos a Educação em Direitos Humanos, a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com algumas Secretarias Municipais e Estaduais, em consonância com órgãos mundiais.

Seja pelos problemas vivenciados na prática, ou pelas iniciativas governamentais, o fato é que a escola necessita trabalhar com a formação moral dos seus alunos. Como um dos desdobramentos desse cenário, nas últimas décadas aumentou o número de discussões

sobre a educação moral na escola, tanto em grupos de estudos e pesquisa quanto em programas de pós-graduação na forma da produção de dissertações e teses, bem como na publicação de artigos científicos em periódicos e eventos especializados. No Brasil, diversos pesquisadores têm estabelecido um debate em torno da educação moral no ambiente escolar (Aquino, 1996a; Aquino, 1996b; Menin, 1996, 2002, 2007; Aquino & Araújo, 2000; Vinha, 2000; Tardeli, 2003; Tognetta, 2003; La Taille, 2006, 2009; Tognetta & Vinha, 2007; Trevisol, 2009, etc.).

Transitando entre esses elementos e detendo-se principalmente no último, busca-se neste texto apresentar uma análise sistemática da revisão de literatura que vem sendo produzida em torno da relação existente entre a educação moral e a escola. Tem-se como escopo a realização de uma análise crítica dos resumos e a identificação dos focos de interesse dos pesquisadores e, ao mesmo tempo, das lacunas existentes nesse campo de investigação. Para tanto, inicialmente serão explicitados alguns fundamentos da educação moral e da sua relação com a escola. Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa e, por fim, expõem-se a análise dos dados e as considerações finais.

## A EDUCAÇÃO MORAL E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Os procedimentos de educação moral podem variar a partir de três principais focos: dos fins perseguidos, das técnicas empregadas e em função dos domínios exigidos. No que se refere aos fins morais, há que se questionar se se deseja formar um aluno autônomo ou heterônomo, submisso ou não às regras do grupo ao qual ele pertence. No que diz respeito às técnicas empregadas, elas podem ser meros ensinamentos verbais ou se constituir por meio de métodos ativos. Por fim, com relação ao domínio considerado, destaca-se o fato de que o desenvolvimento moral evolui por meio de etapas paralelas ao desenvolvimento cognitivo, existindo duas grandes fases morais, a heteronomia e a autonomia, as quais são construídas gradativamente a partir das possibilidades do indivíduo, ou seja, das relações sociais edificadas por ele (Piaget, 1932/1994, 1996).

A heteronomia é a primeira forma encontrada para regular a ação oriunda das relações de coação estabelecidas entre a criança e os adultos (Piaget,

1932/1994). As crianças tendem a aceitar as regras e assimilar o dever prescrito pelo adulto devido à desigualdade existente no respeito unilateral, a qual conduz ao sentimento de dever (Piaget, 1998, p. 29). Já a autonomia conduz o sentimento do bem, é o momento em que o indivíduo passa a entender as regras e a considerar-se como agente moral; a partir daí ele é capaz de estabelecer e defender novas regras mediante relações de cooperação e reciprocidade com o grupo, independentemente das consequências externas.

A partir do entendimento de que “nenhuma realidade moral é completamente inata” (Piaget, 1996, p. 2), e de que ela se institui a partir da disciplina e do estabelecimento de normas, as quais se dão por meio das relações sociais, entende-se que primeiro se pratica, depois se toma consciência das regras, reconstruindo-as caso necessário (Piaget, 1932/1994). Portanto, para que uma realidade moral se institua é necessário que haja uma atividade do sujeito diante de um conteúdo normativo.

Para Piaget, “o sentimento essencial que possibilita a aquisição das noções morais é o respeito” (Tognetta & Vinha, 2007, p. 96). Em um primeiro momento a criança segue as regras devido ao respeito que ela tem pela(s) pessoa(s) de quem essas regras emanam, o que caracteriza o respeito unilateral, um tipo primário de relação coercitiva na qual está implícita “uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado”. A obediência à regra, característica dessa fase, ocorre em virtude do medo à punição, dos interesses pessoais e, ainda, devido às vantagens a serem conseguidas (Piaget, 1932/1994). Já no respeito mútuo está implícita uma relação de cooperação, um acordo racional em que ambos “os indivíduos se respeitam reciprocamente”, pois se consideram iguais. Esse tipo de respeito, cuja regra é interna, conduz à construção da autonomia em seu domínio intelectual e moral (Piaget, 1996, pp. 4-5).

A passagem da heteronomia para a autonomia é um processo social, estabelecido por meio da experimentação e, portanto, dependente das relações sociais de cooperação que são estabelecidas também no cotidiano escolar, pois não há moralidade sem educação moral. Com relação aos procedimentos, Piaget (1996) diz haver procedimentos verbais e ativos. Segundo o autor, o procedimento mais comum de educação moral aplicado em nossas escolas é o do ensinamento

verbal. Há séculos “a escola pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar o seu pensamento” (Piaget, 1996, p. 15).

De acordo com Delval (2008), nas instituições escolares predominam três tipos de ensinamentos morais: 1) a lição moral que se caracteriza como uma conversação instigada por uma situação específica; 2) as conversas morais, nas quais se relata uma história e discorre-se uma discussão reflexiva acerca dela; 3) a moralidade trabalhada de forma transversal, em uma modalidade na qual ela não se constitui como uma matéria específica de ensino, mas perpassa o sistema educacional. As duas primeiras propostas caracterizam-se como procedimentos verbais que são de pouca valia para a educação moral, já que, quase sempre, são impostas pelos educadores através da coação e do respeito unilateral. Não é raro haver nas escolas também um excesso de regras a partir das quais “podem se distinguir dois tipos de moralidade, aquela que se ensina e aquela que se pratica, a explícita e a implícita, a teórica e a real” (Delval, 2008, p. 154).

A despeito disso, ressalta-se a necessidade de investir em métodos ativos nos quais os alunos aprendem pela própria ação e não pela obrigatoriedade implícita no ambiente escolar (Piaget, 1996). O sujeito precisa ser visto como agente moral, aquele que “age primeiro para depois compreender que as regras contêm possibilidades de serem modificadas e criadas” (Souza & Vasconcelos, 2009, p. 344), pois “a ação constrói a razão” (Menin, 1996, p. 78). Aprender moral implica ter experiências morais, estando essas “intimamente ligadas a todas as atividades escolares” (Piaget, 1996, p. 21). Isso supõe a colaboração na sala de aula, a interação e a cooperação entre os alunos. Portanto, a escola necessita desafiar diariamente o aluno a participar da escolha do que é o melhor para si mesmo. Precisa, também, confiar aos alunos a elaboração das regras que regulamentam a convivência escolar e, porque não, discutir com eles os desdobramentos do não cumprimento dessas regras. Tem de haver uma harmonia entre o “controle mútuo” e o “espírito crítico” (Piaget, 1948/1984). Isso expressa a terceira proposta de ensinamento moral, na qual os alunos não precisam ter “aulas” de educação moral, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos e ambientes da escola (Lepre, 2005).

## MÉTODO

O levantamento das produções que tratam da relação existente entre a educação moral e a escola foi realizado na base de dados do Scielo, do Portal de Periódicos da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Foram utilizadas as palavras-chave: “educação moral e escola”, “moral e educação”, “valores e educação”.

O levantamento dos artigos, na base de dados do Scielo, foi realizado pelo método integrado, optando-se por buscar artigos regionais. Não foi feita distinção por título, autor ou resumo. A opção pelo levantamento no Scielo deve-se ao fato de essa fonte de pesquisa ser criteriosa quanto aos trabalhos que publica, pois se tem a preocupação em utilizar referenciais teóricos sólidos e consistentes.

É importante ressaltar que essa busca não se restringiu a um determinado período de tempo. Foram utilizados critérios abrangentes que possibilitassem encontrar o maior número de trabalhos sobre o tema. Foram excluídos apenas aqueles que se repetiam, bem como aqueles que não contemplavam a relação educação moral e escola. A partir desse procedimento obteve-se um total de 85 publicações, sendo 49 artigos, 26 dissertações e dez teses, as quais foram organizadas em um corpus em que cada resumo foi antecedido por uma linha de identificação, considerando-se as seguintes variáveis: número da produção, tipo (artigo, dissertação ou tese), natureza da pesquisa (teórica ou empírica), referencial teórico adotado (Piaget ou outro autor) e sujeitos investigados (alunos ou professores).

O corpus, composto pelos resumos oriundos das 85 produções, foi analisado com o auxílio do Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*). Esse software realiza uma análise lexicográfica mostrando as unidades de contexto elementar (UCEs), caracterizadas pelas palavras e por segmentos de textos que compartilham essas palavras. Assim, procede à leitura e classificação das palavras de acordo com as suas ocorrências, agrupando-as em classes que podem indicar os grupos de conteúdos sobre determinados objetos. A análise, pelo Alceste, é executada em quatro etapas distintas: na primeira etapa, o programa faz a leitura do texto e o cálculo dos dicionários; na segunda etapa, acontecem o cálculo das matrizes de dados e a classificação das UCEs; a terceira etapa equivale à descrição das classes; na quarta e última etapa são realizados cálculos complementares, a partir dos

quais o programa fornece as UCEs peculiares a cada classe. Essa etapa permite a contextualização do vocabulário específico de cada uma delas. Nessa fase, são observadas quatro operações: 1) a seleção das UCEs características de cada classe; 2) a pesquisa nas classes dos segmentos repetidos; 3) a classificação hierárquica ascendente (CHA); 4) a seleção das palavras características de cada classe. As UCEs são específicas de cada classe, possibilitando a interpretação do conjunto textual (Nascimento & Menandro, 2006).

Por fim, foi realizada a análise de similitude das palavras-chave com o auxílio do software Simi.

Buscou-se identificar o poder de ligação das mesmas, além das semelhanças ou afinidades existentes entre as palavras-chave das diferentes produções. Para a Análise de Similitude foi elaborado um banco de dados contendo o número de identificação de cada produção, seguido das respectivas palavras-chave.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As características das 85 publicações encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1  
*Perfil das produções*

Variáveis	Categorias	N	%
Tipo resumo	Artigo	49	57,6%
	Dissertação	26	30,5%
	Tese	10	11,7%
Natureza	Empírica	62	72,9%
	Teórica	23	27,1%
Referencial teórico	Piagetiano	62	72,9%
	Outro	23	27,1%
	Alunos	30	35,2%
Sujeitos	Professores	22	25,8%
	Alunos, professores	8	9,4%
	Alunos, professores, pais	2	2,3%
Instrumentos	Observação	24	28,2%
	Entrevista	20	23,5%
	Questionário	18	21,1%
	Dilemas morais	17	20%
Amostra de sujeitos	1-100	35	46,9%
	101- 500	10	11,7%
	Mais de 500	3	3,5%
Região de origem	Sudeste	57	67%
	Sul	15	17,6%
	Centro-oeste	4	4,7%
	Nordeste	3	3,5%
	Norte	0	0%
	Internacional	5	5,8%

A análise das variáveis permite realizar algumas ponderações. No que diz respeito à natureza das produções, mais de 70% caracterizam-se como pesquisas empíricas e apresentam achados de pesquisa originais. Os ensaios teóricos contemplam análises e discussões que tentam explicar e conceituar a educação

moral, principalmente por meio do aporte teórico piagetiano. Em alguns textos, destaca-se a importância de se estabelecer a relação entre a educação moral e a escola, e em outros há revisões da literatura. Ressalta-se que no período de dez anos houve um aumento significativo das investigações relacionadas à educação moral,

principalmente em pesquisas empíricas, fato esse que indica uma evolução em relação ao estudo realizado por La Taille, Souza e Vizioli, no ano de 2004.

Tanto nos ensaios teóricos quanto nas pesquisas empíricas há uma preocupação em problematizar a educação moral no ambiente escolar (Oliveira, Caminha & Freitas, 2010) e, ainda, o escopo de compreender como os atores escolares se colocam diante da construção dos valores morais. Observa-se, também, uma crítica à inexistência de ocasiões em que os alunos por meio da reflexão construam suas próprias razões para seguir as regras (Vinha & Tognetta, 2009).

Entre os instrumentos utilizados para a coleta de dados destacam-se em ordem decrescente as observações, as entrevistas, os questionários e os dilemas morais. Há dezesseis produções, entre dissertações e teses, que combinaram mais de um instrumento para a coleta de dados. Os instrumentos que mais aparecem associados são observação e entrevista, em oito pesquisas; e observação e questionários, em cinco pesquisas. Nos artigos não foi observada nenhuma combinação de instrumentos para a coleta de dados.

Quanto à amostra, destaca-se que a maioria das pesquisas contou com número inferior a cem sujeitos, sendo esses compostos, principalmente, por alunos e professores. Em apenas nove produções a amostra não foi contabilizada, uma vez que se caracterizaram como pesquisa empírica, mas utilizaram a observação como técnica para a coleta de dados, não relatando assim o número de sujeitos que participaram da pesquisa.

Em relação à origem das produções há uma grande discrepância entre as regiões onde elas vêm sendo desenvolvidas. A região Sudeste concentra 67% dos textos localizados; a região Sul apresenta 17,6% das produções; a região Centro-Oeste, 4,7%; e a Nordeste, 3,5%. Não foi localizada nenhuma produção na região Norte, e 5,8% das produções são internacionais.

A seguir, as informações obtidas a partir do relatório fornecido pelo Alceste. Verificou-se a formação de 497 UCEs, das quais 84,09% foram consideradas na classificação hierárquica descendente (CHD). Ao ser lida da direita para a esquerda, a Figura 1 apresenta a organização do corpus composto pelos resumos em quatro classes distintas e evidencia as relações entre essas classes (Camargo, 2005). Também pode ser visualizado o número de UCEs que compõem cada classe, bem como a porcentagem em relação ao número total de UCEs selecionadas, e a denominação das classes foi feita de acordo com as principais palavras que nelas se faziam presentes.

Em um primeiro momento, o corpus Revisão de literatura foi dividido (1ª partição) em dois subcorpus: de um lado originou a classe 1 – Educação moral –, e do outro o subcorpus sofre outra divisão (2ª partição), a qual de um lado origina a classe 2 – Ambientes –, e do outro se subdividiu (3ª partição), formando as classes 3 e 4, denominadas, respectivamente, Resolução de conflitos e Aspectos metodológicos. Nesse momento a divisão é finalizada, uma vez que as quatro classes se mostraram estáveis (Camargo, 2005).

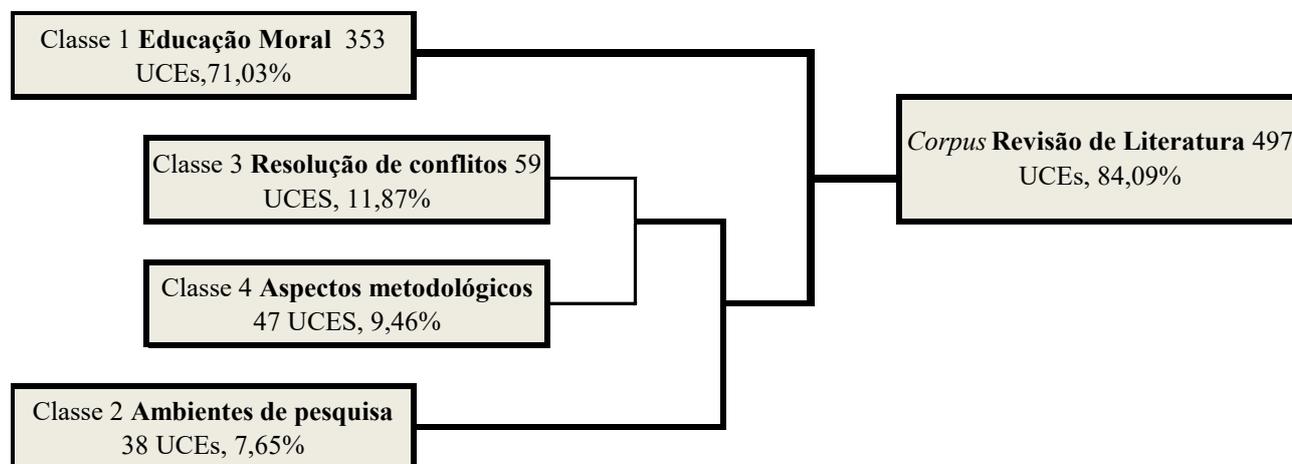


Figura 1. Dendrograma ilustrando as classes

Ao analisar as classes em separado, verifica-se que a classe 1 (353 UCEs, 71,03%) foi a mais significativa entre as classes. Ela foi denominada Educação moral e teve uma maior contribuição dos resumos de natureza teórica, em especial de artigos que não contaram com a presença de sujeitos de pesquisa e que utilizaram um referencial teórico diverso. Entre os elementos característicos dessa classe destacam-se os substantivos: educação, moral, valores, ética, autonomia, consciência, teoria, referencial, psicologia e aspectos. Esses substantivos aparecem aliados às ações de formação, desenvolvimento, construção e educação. Observam-se, também, os adjetivos: importante, necessário, central, cognitivo e pressuposto. Com ambientes ou espaços propícios a essa formação aparecem a sociedade, a família e a educação, como sistema educacional ou escola.

A classe 1 representou mais de 71% dos textos analisados nesta pesquisa e evidenciou a necessidade de se construir na educação um espaço para a educação moral, que é um tema central e necessário. Nota-se que esse discurso vem acompanhado de adjetivos que ressaltam a importância e a necessidade da formação moral e do desenvolvimento da autonomia e do ser humano. Mesmo que a maioria das produções analisadas evidencie essa necessidade, para Piaget (1996) e Shimizu et al. (2010) a educação moral continua não se fazendo presente de maneira expressa e planejada nas escolas, acontecendo de forma casuística e de acordo com as preferências pessoais ou de formação dos professores. A grande representatividade dessa classe pode estar relacionada ao momento de desestabilização dos valores morais vivenciadas dentro e fora da escola (Bauman, 1998; Goergen, 2001; Jares, 2005; La Taille, 2009). Essa crise vem causando preocupação, angústia, desgaste e sofrimento no trabalho de grande parte dos professores e talvez esse seja o motivo pelo qual as pesquisas apontam para a necessidade de a escola trabalhar com o desenvolvimento moral dos alunos. Ao mesmo tempo em que as pesquisas mostram que a formação ética e a disciplina são papéis da educação, há nelas um reclame de que a família não está cumprindo com a sua parte. Esse achado corrobora os dados encontrados por Tardeli (2003), que aponta que os docentes tendem a dizer que a formação moral é uma função da família, que não está cumprindo a sua parte. Contudo, convém ressaltar que as famílias demonstram iguais dificuldades em lidar com essas questões. Há ainda descontinuidade, desconhecimento a respeito

das práticas educativas, dificuldades na comunicação, bem como faltam modelos que integrem família-escola (Silveira & Wagner, 2012).

Do outro lado do dendograma, a classe 2 (38 UCEs e 7,65%) – denominada Ambientes de pesquisa – teve maior contribuição de investigações de natureza empírica, em sua maioria dissertações, que utilizaram o referencial teórico piagetiano e que tiveram como sujeitos os alunos. Entre os elementos característicos dessa classe destacam-se os substantivos: município, cidade, interior, lugar, São Paulo, Presidente Prudente, Brasil, pesquisa, amostra, anos, série, turmas, injustiças, julgamento, queixas, diferenças, pertence e tipo. Esses substantivos aparecem ligados às ações investigar e identificar, e às formas nominais localizada e realizado. Os sujeitos dessa classe são os alunos e os locais são a escola, a universidade, o ensino fundamental, o ensino médio e a quinta série. Já os adjetivos se referem a essas instituições como sendo públicas e particulares. A classe 3 está ligada aos locais nos quais vêm sendo realizadas as pesquisas de mestrado que têm como objeto a Educação Moral sob o aporte teórico da Epistemologia e Psicologia Genética. Essa classe evidencia que em geral essas pesquisas ocorrem em escolas públicas e particulares, em séries do ensino fundamental e médio, e têm como sujeito os alunos. Isso demonstra que os problemas relacionados à moralidade extrapolam o âmbito das escolas públicas e, por conseguinte, não constituem uma particularidade daquelas escolas que atendem os alunos de classes sociais e econômicas desfavorecidas. Esse é também um problema que aflige as escolas particulares e que independe do segmento de ensino. Convém ressaltar que dentre os locais de pesquisa não aparecem os segmentos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

A classe 3, denominada Resolução de conflitos (59 UCEs, 11,87%), teve uma maior contribuição de pesquisas empíricas, em sua maioria teses, que tiveram como sujeitos alunos e professores. Entre os elementos dessa classe destacam-se os substantivos: estilo, conflito, resultados, influência e modo. Entre os sujeitos ou atores desse processo estão o aluno e o professor. Os adjetivos se referem aos conflitos como processos difíceis e que acontecem entre pares, de forma interpessoal. Entre as ações se destacam: relacionam, lidam, resolvem, indicam, podem questionar e declaram. Já no que diz respeito aos espaços, observam-se a sala de aula ou a classe. A classe 2 está relacionada à forma que professores e alunos lidam com os estilos de resolução

de conflitos sociomoraes que ocorrem na sala de aula. Para Piaget, aprender moral implica ter experiências morais (Piaget, 1996); nesse sentido, a resolução de conflitos interpessoais é de extrema importância para o desenvolvimento moral dos alunos. Entre os adjetivos nota-se a dificuldade de lidar/de resolver esses conflitos. Essa dificuldade pode ter relação com a falta de uma formação adequada dos professores para tratar dessas questões.

Ligada à classe 3, a classe 4 (47 UCEs, 9,46%), denominada Aspectos metodológicos, teve maior contribuição de pesquisas empíricas que têm nos alunos os sujeitos e em Piaget o referencial teórico. Essa classe tem como substantivos: procedimento, coleta, análise, dados, questionário, questões, metodologia, entrevista, participante, respostas, conteúdo, observações, momentos, história, anos e turmas, os quais aparecem associados aos adjetivos primeira, qualitativa e pedagógico. Como sujeitos aparecem o aluno, o professor, os pais e os profissionais. Entre as ações, destaca-se utilizou, sendo ressaltadas também as formas nominais realizadas, coletadas e analisadas.

A referida classe 4 diz respeito aos procedimentos metodológicos utilizados pelas pesquisas para o processo de coleta e análise dos dados. Destacam-se aquelas pesquisas com uma abordagem qualitativa que tem como instrumentos de coleta a observação, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas.

O banco de dados composto pelas palavras-chave foi analisado com o auxílio do software Simi,

possibilitando assim a visualização de um gráfico denominado “árvore máxima” (Tura, 1998), o qual é apresentado na Figura 2. As palavras que compõem a árvore máxima de similitude podem formar figuras abertas (arestas soltas), ou podem conectar-se formando figuras fechadas (quadrados, triângulos, losangos, etc.). Nos vértices (junções) da árvore podem ser visualizadas as palavras, e nas arestas (intersecções) que as ligam é possível observar a co-ocorrência dos elementos. As palavras-chave que apareceram mais vezes exibem, entre parênteses, a frequência em que foram apresentadas.

Na Figura 2, nota-se na árvore máxima de similitude que a palavra-chave com maior poder associativo foi ética, com seis arestas, seguida de escola, com cinco arestas. Essas duas palavras-chave são os prováveis termos centrais e organizadores nas produções localizadas. Logo em seguida, em terceiro lugar, aparecem as palavras-chave valores e autonomia, com quatro arestas. A árvore evidenciou ainda a formação de triângulos que articulam em seus vértices as palavras 1) escola, ética e valores; 2) escola, desenvolvimento moral e valores; 3) escola, educação moral e ética, entre outros. Esse achado, acompanhado do poder associativo dos citados elementos, corrobora os dados evidenciados na análise do Alceste, em especial os oriundos da classe 1, os quais apontam para a necessidade de se construir na escola um espaço para a formação ética e para a construção de valores dos alunos.

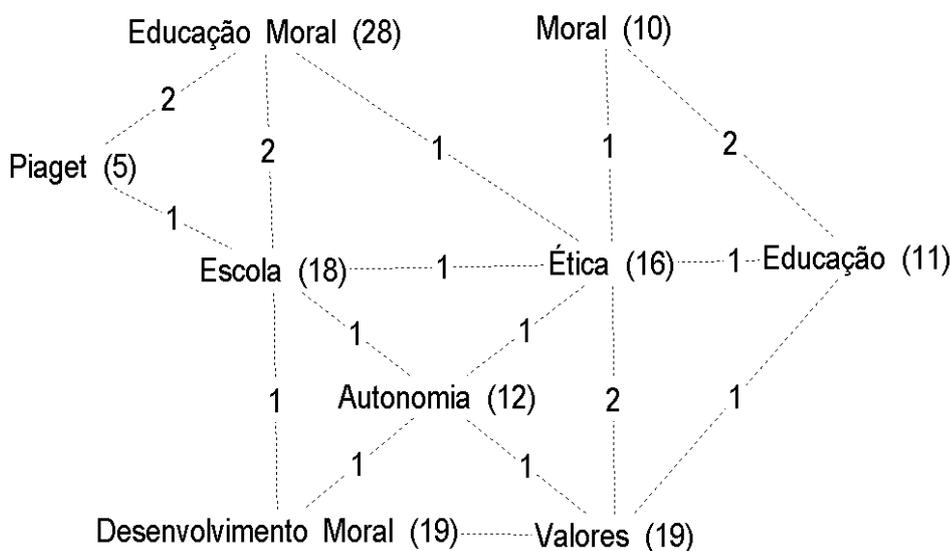


Figura 2. Árvore máxima de similitude

Outro ponto que chama a atenção na árvore de similitude é a palavra-chave Educação moral, que teve a maior frequência (F=28), entretanto não apresentou poder significativo de conexões, articulando-se apenas com as palavras Piaget, escola e ética.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho apresentou-se uma revisão de pesquisas na interface educação moral e escola. Para tanto foram mapeados artigos, dissertações e teses, a fim de se compreender como os pesquisadores têm se debruçado para desvelar os diferentes aspectos dessa relação, quais são seus focos de interesse bem como as lacunas ou restrições existentes na produção científica da área.

Ao fazer a sistematização das produções, verificou-se que na última década essa relação tem se constituído como objeto de inúmeras investigações. Analisou-se esse grande número de produções como sendo resultado do momento de crise vivenciado nas escolas (La Taille & Menin, 2009). Foram localizados ao todo 85 trabalhos (10 teses, 26 dissertações e 49 artigos). Em 70% deles há a inquietação de tentar compreender a relação educação moral e escola por meio de dados empíricos e à luz da Psicologia e Epistemologia genética de Piaget. Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, em sua maioria são observações, questionários e entrevistas, que juntos contabilizam mais de 70% dos trabalhos analisados. Por fim, no que se refere aos locais de produção, a grande maioria das pesquisas é proveniente da região Sudeste.

A partir da análise dos resumos com o auxílio do software Alceste, o trabalho realizado evidenciou a formação de quatro classes distintas que em ordem decrescente tratam da necessidade do desenvolvimento moral na escola, dos ambientes de pesquisa, dos aspectos metodológicos e da resolução de conflitos sociomoraís. A classe 1 caracterizou-se como a mais significativa, concentrando mais de 70% das informações analisadas. Essa classe evidencia que o foco das produções das pesquisas que abordam a Educação moral na escola está voltado para a função da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento moral. Além disso, ficam evidentes nessa classe a necessidade e a importância de se efetivar essas práticas na escola. Esses achados vão ao encontro das ideias apontadas por Oliveira, Caminha e Freitas (2010).

Já a classe 3 trata dos conflitos no âmbito da sala de aula como sendo um processo de difícil resolução. A classe 2 – Ambientes de pesquisa –, por sua vez, evidencia que os problemas relacionados à moralidade independem do segmento de ensino e extrapolam o âmbito das escolas públicas. Por fim, a classe 4 evidencia os aspectos metodológicos que dão luz a essas produções científicas.

Uma lacuna observada nas produções científicas analisadas e que convém ser ressaltada foi a ausência, nas classes analisadas, de termos e/ou palavras que expressem o desenvolvimento moral evoluindo de forma paralela ao desenvolvimento cognitivo. Somente na classe 1, entre as últimas posições, nota-se o termo cognitivo, com frequência 10 e qui-quadrado 4,16. Da mesma forma, na análise realizada pelo Alceste não foram observadas, em nenhuma das classes, as palavras aprendizagem e ensino. Em virtude da ausência dessas palavras pode-se inferir que as pesquisas que tratam da educação moral na escola não abordam a relação existente entre a educação moral e o processo de ensino e aprendizagem. E, da mesma forma, não apontam as implicações do desenvolvimento moral nesse processo.

Por fim, conclui-se que o presente texto tem sua relevância associada ao processo de aglutinação de produções acadêmicas, as quais trazem conhecimentos necessários acerca da relação existente entre a educação moral e a escola, relação essa que é indispensável para que tenhamos de fato uma educação básica de qualidade, pautada em princípios éticos, de autonomia e de equidade na sanção e distribuição igualitária entre direitos e deveres dos alunos (Beluci & Shimizu, 2007).

## REFERÊNCIAS

- Aquino, J. G. (1996 a). *Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional*. São Paulo: Summus.
- Aquino, J. G. (1996 b). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Aquino, J. G. & Araújo, U. F. Em Foco: Ética e educação. *Educação e Pesquisa*, 26, 53-53.
- Bauman, Z. (1998). *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beluci, T., & Shimizu, A. de M. (2007). Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 353-364.

- Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez.
- \_\_\_\_\_. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: A. S. P. Moreira, B. Camargo, & J. Jesuíno (Eds.). *Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais* (pp. 513-539). João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB.
- Delval, J. (2008). *A Escola Possível: Democracia, participação, autonomia*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Fante, C. (2003). *Fenômeno Bullying*. São José do Rio Preto: Ativa.
- Ferreira, L. G. (2012). *Educação moral na escola: os procedimentos morais no cotidiano da escola*. (Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação/Unesp. Campinas.
- Goergen, P. (2001). Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa. *Educação & Sociedade*, 22, 147-174.
- Jares, X. (2005). *Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y, de & Menin, M. S. de S. (2009). *Crise de valores ou Valores em crise?* Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Formação ética*. Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y., Souza, L. S. & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30, 91-108.
- Lepre, R. M. (2005). Educação moral na escola: caminhos para a construção da Cidadania. *Colloquium Humanarum*, 3, 1-14.
- Lobato, V. da S. & Placco, V. M. N. de S. (2007). Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. *Psicologia da Educação*, 24, 73-90.
- Martins, L. C. & Luz, I. R. da. (2010). Cultura escolar e indisciplina: em busca de soluções coletivas. *Psicologia da Educação*, 30, 43-56.
- Menin, M. S. de S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28, 91-100.
- \_\_\_\_\_. (1996). Desenvolvimento moral. In: L. de Macedo (Ed.). *Cinco estudos de educação moral* (pp. 37-102). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Menin, M. S. S. (2007). Educação moral na escola: subsídios a partir da teoria de Piaget. In: A. D. Montoya (Ed.). *Contribuições da psicologia para a educação*. (pp. 45-62). Campinas: Mercado das Letras.
- Nascimento, A. R. A. do, & Menandro, P. R. M. (2006). Análise Lexical e Análise de Conteúdo: uma proposta de ação conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 6, 72-88.
- Oliveira, G. M. de, Caminha, I, de O. & Freitas, C. M. M de. (2010). Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 261-270.
- Parrat-Dayán, S. (2009). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. (S. B. Adoue, A. Juncal, Trad.). São Paulo: Contexto.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932)
- \_\_\_\_\_. (1996). Os procedimentos da Educação Moral. In: Macedo, L. de (Ed.). *Cinco estudos de Educação Moral* (pp. 1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Para onde vai a educação?* (I. Braga, Trad.). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio. (Trabalho original publicado em 1948)
- \_\_\_\_\_. (1998). *Sobre a Pedagogia*. (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho inédito organizado por S. Parrat & A. Tryphon)
- Rosso, A. J. & Camargo, B. V. (2011). As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. *Educação Temática Digital*, 13, 269-289.
- Santos, E. R. dos S. & Rosso, A. J. (2012). A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, 34, 127-157.

- Shimizu, A. M., Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R. & Martins, R. A. (2010). Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de Educação em valores morais. In: *33ª Reunião Anual da Anped* (pp. 1-16). Caxambu: Anais Anped.
- Silva, H. H., & Castro, L. V de. (2008). Formação docente e violência na escola. *Psicologia da Educação*, 26, 47-66.
- Silveira, L. M. de O. B. & Wagner, A. (2012). A interação família-escola diante dos problemas de comportamento da criança: estudos de caso. *Psicologia da Educação*, 35, 95-119.
- Souza, L. L. de & Vasconcelos, M. S. (2009). Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 21, 343-352.
- Tardeli, D. D. A. (2003). *O respeito na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras.
- Tognetta, L. R. P. & Vinha, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Trevisol, M. T. C. (2009). Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: Y. de La Taille & M. S. de S. Menin (Eds.). *Crise de valores ou Valores em crise?* (pp. 152-184). Porto Alegre: Artmed.
- Tura, L. F. (1998). Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: D. Jodelet, & M. C. Madeira (Eds.) *Aids e representações sociais: à busca de sentidos* (pp. 121-154). Natal: EDUFRN.
- Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras.
- Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9, 525-540.

Viviane Terezinha Koga  
Doutoranda em Educação pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Ademir José Rosso  
Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
vivianekoga@gmail.com