

Concepções educativas morais de graduandos de Pedagogia¹

Moral educational conceptions of the students in Pedagogy

Karina Luciane Silva Deolindo²  0000-0002-6755-7204

Luciana Maria Caetano³  0000-0003-2068-7375

Solange Franci Raimundo Yaegashi²  0000-0002-7666-7253

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa que teve como objetivo investigar as concepções educativas morais de 58 graduandos de Pedagogia de duas universidades públicas, uma do estado de São Paulo e outra do Paraná, indagando-os quanto aos construtos obediência, justiça, respeito e autonomia. A escolha dos construtos fundamentou-se teoricamente na perspectiva piagetiana de psicologia moral. Foi utilizado o questionário "Concepções educacionais morais em graduandos de Pedagogia", elaborado pelas autoras, o qual apresentava quatro perguntas e

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de K.L.S DEOLINDO, intitulada "Concepções educativas morais de graduandos de Pedagogia". Universidade Estadual de Maringá, 2015.

² Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, PR, Brasil.

³ Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Butantã, 05508-030, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.M. CAETANO. E-mail: <lmcaetano@usp.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Deolindo, K.L.S.; Caetano, L.M.; Yaegashi, S.F.R. Concepções educativas morais de graduandos de Pedagogia. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.3, p.471-487, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a3994>



solicitava os respectivos exemplos. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caráter descritivo, qualitativo e quantitativo. Foi observada uma tendência de respostas mais bem elaboradas por parte dos alunos cuja grade curricular continha uma disciplina destinada à construção de conhecimentos sobre moralidade e educação. Ambos os grupos, oriundos de diferentes universidades, apresentaram respostas mais alinhadas ao senso comum do que à teoria, contrariando aquilo que se esperava de sujeitos em processo de formação. Tal constatação aponta para o fato de que os cursos de Pedagogia investigados não demonstraram estar devidamente organizados e preparados para efetivarem esse tipo de formação, já que as concepções educativas morais apresentadas por seus formandos refletiram o desconhecimento de concepções educativas morais fundamentadas teoricamente.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral. Educação. Educação moral. Formação de professores.

Abstract

This article presents a research that investigated the moral educational conceptions of the pedagogy undergraduates of two public universities, one from the state of São Paulo and the other from Paraná (Brazil) relation to the constructs: obedience, justice, respect and autonomy. The choice of constructs was based theoretically in Piaget's view of the moral psychology. The participants were 58 students attending the last year of pedagogy course of two different public universities. We used the questionnaire: "Conceptions educational morais in undergraduates Pedagogy", which we prepared, and had four questions, requesting examples. This research is characterized by a study of descriptive, quantitative and qualitative. We used as methodological support for data analysis, the method of content analysis. We found a tendency towards better elaborated responses of students whose university count on a course for the construction of knowledge about morality and education. Both groups of different universities were more characterized answers to common-sense answers than theoretical answers, pointing to the fact that unfortunately the pedagogy courses investigated are not properly organized and prepared to actualize this kind of formation, as the moral educational concepts presented by students in pedagogy reflected this reality of ignorance on the part of the future teacher of moral educational concepts theoretically grounded.

Keywords: Moral development. Education. Moral Education. Teacher training.

Introdução

A revista “Nova Escola”, em uma de suas matérias publicadas no ano de 2009 (Gurgel; Moço, 2009), trata da questão da indisciplina, hoje em dia tão discutida por professores, pesquisadores e pais. De acordo com a matéria publicada, as táticas usadas pelos professores/educadores para conter a indisciplina são contrárias ao que especialistas acreditam ser o mais adequado. A revista apresenta ainda dados de uma pesquisa realizada em 2008 pela Organização dos Estados Ibero-americanos com cerca de 8,7 mil professores. O estudo aponta

que 83% deles acreditam que atitudes mais severas em relação ao comportamento dos alunos auxiliem na diminuição da indisciplina, enquanto 67% pensam que a expulsão seja o mais adequado, e 52% avaliam que o aumento do policiamento na escola resolva esse problema.

O objetivo em apresentar aqui tais dados refere-se à necessidade de refletir sobre o tipo de educação que se está sendo fornecendo aos alunos. De acordo com Piaget (1994), uma educação de qualidade, que promove o desenvolvimento da moral autônoma, não privilegia o autoritarismo nem a imposição de regras como meio de favorecer o desenvolvimento dos alunos. A teoria

piagetiana enfatiza a capacidade do aluno de planejar, construir e vivenciar relações de cooperação e de respeito mútuo. Porém, de acordo com dados apresentados acima, o que tem ocorrido nas escolas é completamente o oposto: o professor acredita que, ao coagir o seu aluno, o estará educando. Todavia, ao propiciar relações de coação com o aluno, está promovendo a revolta ou a submissão e dificultando a construção da moral autônoma.

Pesquisas como as de Lepre (1999), Carbone e Menin (2004), Beluci e Shimizu (2007) e Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009) discutem a justiça e a injustiça em sala de aula e afirmam que muitas vezes a indisciplina ocorre no ambiente escolar em razão de situações injustas pelas quais os alunos passam. Segundo tais autoras, somente em um ambiente em que os alunos possam construir as regras de convivência, discutir os pontos de vista e possuir uma participação ativa em sala de aula, tais situações tendem a ser superadas.

A Teoria do Juízo Moral na Criança, de Piaget (1994), fundamenta este artigo. Segundo tal teoria, os indivíduos evoluem de um estágio de anomia (ausência de regras) até uma possível autonomia em seus julgamentos e atos morais. A evolução da capacidade de juízo moral se dá a partir dos chamados conflitos cognitivos, que determinam a necessidade de elaboração de novas estruturas cognitivas que viabilizem respostas às novas situações. Assim, para os teóricos desse referencial, como Piaget (1988), Araújo (1996), Menin (1996), Macedo (2005), La Taille e Souza (2006), Mantovani de Assis (2007a), Caetano (2008) e Hildebrandt e Zan (2014), dentre outros autores, uma das funções da escola é provocar esses conflitos cognitivos, favorecendo o desenvolvimento moral dos indivíduos.

Entende-se aqui que a universidade é fonte de conhecimento para o futuro professor.

Desse modo, ela deve embasar teoricamente os futuros docentes sobre o conhecimento do desenvolvimento moral e sua importância educacional. O professor que estuda as fases de desenvolvimento cognitivo e moral de seus alunos tem maiores chances de orientá-los e intervir da forma correta, embasado em teoria e não no senso comum, de modo a promover a autonomia moral.

Defende-se a ideia de que a formação dos professores pode fornecer condições necessárias para essa atuação consciente e efetiva em relação ao desenvolvimento moral de seus alunos. Vivenciar momentos de reflexão, participar de pesquisas em que sejam ativos na construção de conhecimento, trabalhar em grupo e aprofundar conhecimentos teóricos sobre a temática, são procedimentos que permitirão a construção de uma formação de qualidade para bem atuarem junto aos seus alunos.

Piaget (1988, 1994, 1996) utiliza o termo "Educação Moral" em seus estudos para afirmar que o desenvolvimento moral não é inato, mas fruto das interações sociais e de um processo de construção e autorregulação que o sujeito só pode realizar quando, nas relações com os seus pares, vivencia a possibilidade da troca de pontos de vista, discussão de regras de convívio, enfim, a experiência do respeito mútuo e da cooperação. A educação moral nessa perspectiva entende que a moralidade é um tipo de ensino e pode ser contemplada nas aulas de modo geral, pois é uma temática que envolve a vida dos sujeitos a todo o momento. Está presente nos conflitos, nas discussões, nas trocas, nas regras, na convivência do grupo, ou seja, em todas as esferas educacionais.

Assim como Piaget (1996), Smetana e Asquith (1994), Araújo (1996), Menin (1996), Smetana, Crean e Campione Barr (2005), Mantovani de Assis (2007b), La Taille (2009), Smetana (2011)

e Caetano (2012), são autores que se dedicaram a investigar o papel dos adultos (pais, professores e educadores em geral) na construção da educação moral para o desenvolvimento da criança. Os autores, em suas pesquisas, afirmam o quanto é importante o convívio escolar para o desenvolvimento da moral autônoma. Comprovam o valor da atuação do adulto frente a esses desafios e configuram a importância da construção de um ambiente sociomoral favorável a tal desenvolvimento dentro da sala de aula, assim como na família.

Perrenoud (2002), Macedo (2005) e Veiga e Viana (2010) salientam a importância de uma formação de qualidade que vise o coletivo e as trocas. Recomendam que o professor fique atento às mudanças que a escola enfrenta e esteja em constante processo de apreensão de conhecimento, estudando, pesquisando e, principalmente, questionando junto a seus colegas. Esse parece ser um primeiro passo para o professor que deseja oferecer em sala de aula um ambiente livre de tensões e rico em possibilidades de construção de desenvolvimento moral.

Com base no referencial teórico que sustenta esses conceitos, o presente artigo discute as concepções sobre a moral com relação aos construtos “obediência”, “respeito”, “justiça” e “autonomia” de graduandos do último ano do curso de Pedagogia de duas universidades públicas. Uma delas, definida como Grupo A, não possuía em sua grade curricular nenhuma disciplina relacionada ao estudo do desenvolvimento moral da criança. Por outro lado, a outra universidade, denominada Grupo B, contemplava a temática da moralidade em sua grade curricular. Desse modo, a pergunta que norteou a pesquisa foi: quais as concepções educativas morais que os formandos de Pedagogia têm ao concluirão o curso?

A hipótese desta pesquisa era que os graduandos do Grupo B, que possuíam na grade

curricular o estudo sobre o desenvolvimento moral da criança, deteriam respostas teóricas mais evoluídas acerca da temática moralidade.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caráter descritivo, qualitativo e quantitativo. Como apoio metodológico para análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo. Este se caracteriza pela categorização e interpretação como etapas essenciais dessa metodologia de análise (Moraes, 1999).

Os participantes

Os participantes do estudo foram 58 graduandos do 4º ano do curso de Pedagogia, com idade entre 20 e 62 anos, e média de aproximadamente 25 anos. Deles, 90% são do sexo feminino e 10% do sexo masculino. São discentes de duas universidades públicas, uma do estado do Paraná (Grupo A) e a outra do estado de São Paulo (Grupo B).

O critério utilizado para a definição dos participantes foi a amostragem por conveniência, considerada pela literatura de psicometria como uma técnica acessível, que conta com sujeitos cooperadores, dispostos a participar do projeto (Malhotra, 2007).

Instrumentos da pesquisa

Para a elaboração do questionário “Concepções morais em graduandos de Pedagogia”, este estudo se pautou na “Escala de concepções educativas morais” de Caetano, Silva e Souza (2016), que investiga a obediência, o respeito, a justiça e a autonomia como concepções educativas morais dos futuros professores. Seguem as questões:

1) quais atitudes o professor deve tomar diante da desobediência de um aluno? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta.

2) quais as características de um professor que age com respeito com relação aos seus alunos? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta.

3) quais as características de um professor que age de forma justa com os seus alunos? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta.

4) quais atitudes do professor colaboram para a formação de alunos autônomos? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta.

Procedimentos para coleta de dados

A pesquisa foi avaliada e autorizada previamente por Comitê de Ética de Pesquisa com seres humanos (nº 25529114.4.0000.0104) e foi realizada no ambiente universitário, por meio de aplicação coletiva do instrumento por escrito. Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os procedimentos para a coleta de dados foram os mesmos para as duas universidades. Os alunos trocaram informações, conversando entre si, durante a aplicação do questionário. O tempo médio utilizado para responder ao questionário foi de vinte minutos.

Resultados e Discussões

Os resultados apresentados foram discutidos à luz da Teoria do Juízo Moral, de Piaget (1988, 1994, 1996), dialogando com pesquisas contemporâneas sobre a temática da educação moral. Conforme já anunciado nos

procedimentos para a análise de dados, foram construídas categorias específicas para cada pergunta do questionário. Para cada questão foram apresentadas as categorias elaboradas e suas respectivas explicações, como também foram identificados os graduandos do estado do Paraná como Grupo A, e os graduandos do estado de São Paulo como Grupo B, em suas respostas.

Obediência

A primeira questão teve como objetivo identificar qual a concepção de obediência dos graduandos, mediante a indagação de “Quais atitudes o professor deve tomar diante da desobediência de um aluno? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta”.

Ao analisar as respostas dos graduandos pesquisados, foram identificadas sete categorias: “Punição”, “Estudo de Caso”, “Tentativa”, “Diálogo 1”, “Diálogo 2”, “Teórica 1” e “Teórica 2”. A Tabela 1 apresenta a distribuição das respostas por categoria e por grupos.

Na categoria “Punição”, encontraram-se respostas que apresentam como melhor solução a repreensão do aluno diante de uma infração. Os participantes da pesquisa relataram que é necessário chamar atenção das crianças e depois conversar com elas, mas não relataram como essa conversa seria. Essa categoria apresentou o terceiro índice mais alto de respostas dadas pelos sujeitos, um total de 15%, sendo 10% das respostas do Grupo A, e 5% do Grupo B.

Caetano (2008) também identificou uma categoria denominada “Punição” em sua pesquisa. A pesquisadora realizou entrevistas com pais acerca da não obediência de seus filhos. A autora afirma em seus resultados da pesquisa que os pais acreditam que, ao punir os filhos, os estão educando e, para puni-los, os pais utilizam-se de sanções expiatórias. Mantovani de Assis

Tabela 1. Concepção de Obediência: Questão: Quais atitudes o professor deve tomar diante da desobediência de um aluno?

Atitudes do professor	Grupo A		Grupo B		Total	
	n	%	n	%	n	%
1 - Punição	6	10	3	5	9	15
2 - Estudo Caso	4	7	1	2	5	9
3 - Tentativa	3	5	4	7	7	12
4 - Diálogo 1	8	14	7	12	15	26
5 - Diálogo 2	1	2	6	10	7	12
6 - Teórica 1	6	10	7	12	13	22
7 - Teórica 2	1	2	1	2	2	4
Total	29	50	29	50	58	100

Fonte: Elaborada pelas autoras (2015).

(2007b) explica que as sanções punitivas são identificadas pela relação arbitrária entre a sanção e ato sancionado. Dessa forma, a transgressão realizada pela criança não tem relação com o castigo aplicado pelo adulto.

Segundo Vinha (2007), quando os professores se utilizam da punição para “reparar” o dano cometido, eles estão se utilizando da coerção para educá-las, e estão enfatizando a heteronomia como moral da criança, já que as mantêm obedientes e não conscientes de seus atos.

Alencastro (2013) investigou questões de obediência e da transgressão escolar sob a perspectiva dos jovens, que relatam a ausência do professor na mediação e no processo de solução dos conflitos, revelando a frequente prática escolar autoritária centrada no poder dos adultos e no uso de recompensas e punições. Alencastro (2013) discute a necessidade de os professores proporem interações sociais e trocas de ponto de vista entre os alunos, valorizando a descentração, a cooperação e a reciprocidade.

Utiliza-se aqui a resposta que os estudantes A27 e B6 formularam para exemplificar a categoria “Punição”:

A27: *O professor deve pegar o aluno, colocá-lo pensando em um canto sobre o que ele*

fez. Depois de um tempo olhar olho no olho e dizer para ele que não pode fazer isso e o porquê.

B6: *Chamar a atenção sobre o ato incorreto que ele cometeu, conversar e se for preciso aplicar algum castigo.*

As autoras Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009) analisaram a compreensão de alunos entre seis e sete anos sobre as relações de justiça na vida cotidiana escolar. Os resultados demonstraram que para as crianças o certo é agir conforme o adulto e que as regras de convivência estipuladas nas escolas não são organizadas com base na colaboração de todos. Logo, esses resultados confirmam o fato de que os professores têm uma tendência a resolver as questões de obediência na escola por meio de punições e da imposição de seus valores.

Outra categoria encontrada na questão da obediência foi o “Estudo de Caso”. O “Estudo de Caso” consiste na “pesquisa” do professor sobre a vida do aluno, para compreender seus comportamentos e ações em sala de aula. Os graduandos entendem que se o aluno está desobedecendo ao professor é porque há algum problema com esse aluno, o que acaba afetando seu comportamento em sala de aula.

Essa categoria abrangeu 9% das respostas obtidas na pesquisa, 7% no Grupo A, e 2% no Grupo B. Seguem-se alguns exemplos para ilustrar as respostas dos sujeitos:

A29: *Refletir sobre a realidade desse aluno e suas individualidades, características pessoais, para então tomar uma atitude, seja mais enérgica, chamando a atenção e o encaminhando à coordenação, caso haja reincidência, ou aguardando o término da aula para uma conversa particular. Exemplo: Em caso de desobediência em que o aluno decide não realizar a atividade, tarefa proposta, deve-se "analisar" o aluno como indivíduo, sua personalidade e comportamento nas aulas anteriores.* Se o aluno tem um histórico de mau comportamento em sala, encaminharia à coordenação, caso seja um caso atípico, conversaria com ele no final da aula (grifo nosso).

A16: *Compreender o significado de seu comportamento para poder intervir, se for preciso adverti-lo e comunicar os pais sobre o que está acontecendo. Exemplo: Uma criança não está conseguindo se socializar e tem comportamentos agressivos; ao chamar os pais descobrimos que está ocorrendo uma situação pessoal desagradável. O aluno deve ser encaminhado para não deixar que isso atrapalhe no restante de sua formação* (grifo nosso).

A categoria “Tentativa”, é definida pela procura do professor por ajuda para resolver os problemas de desobediência em sala de aula. Os graduandos acreditam que, quando os alunos não obedecem, é preciso conversar com eles (mas não exemplificam como seria essa conversa), e, se essa atitude não obtiver resultado, é preciso repassar o ocorrido, seja para a coordenação, direção ou para os pais das crianças, para que providências sejam tomadas. A categoria “Tentativa” computou um total de 12% das respostas, sendo 5% do Grupo A, e 7% do Grupo B.

Caetano (2008) identificou uma categoria também denominada “Tentativa” em sua pesquisa. Essa categoria foi definida da seguinte forma pelos pais: para ser um bom pai, ele precisa conversar com o filho; se isso não funcionar, deve então ameaçá-lo; e, se novamente não obtiver resultado, é necessário que ele cumpra a ameaça (Caetano, 2008). Pode-se observar uma diferença nas categorias, pois os graduandos não falam em ameaças, mas se utilizam da estratégia de diálogo como primeira opção e, depois, enumeram uma sequência de outras estratégias de resolução do conflito, na “tentativa” de resolvê-lo. Com base nas respostas dadas pelos participantes, quando o diálogo não resolve a desobediência, deve-se partir para a ajuda da coordenação ou direção, ou levar o problema para os pais resolverem. Os exemplos abaixo comprovam os argumentos dados pelos graduandos com relação à obediência:

A8: *O professor tem que ter postura para impor as regras e limites, se mesmo o professor tendo essa postura o aluno ainda não se comportar, deve ser chamado o pai para juntos chegarem a um acordo.*

B9: *Conversar com ele e, se não resolver, levá-lo à coordenadora ou Orientação Educacional para que eles conversem com o aluno e, se não resolver, chamar os pais.*

Também foram identificadas respostas do tipo “politicamente corretas” porque soaram como respostas prontas e evasivas, uma vez que elas não apontaram quais seriam os recursos utilizados na situação. Nomeou-se tal categoria como “Diálogo 1”, já que os graduandos reconheceram a importância do diálogo com o aluno em uma situação de desobediência, mas não exemplificaram como conduzi-lo nem quais as suas estratégias. Essa categoria foi a que mais obteve respostas, alcançando 26% das respostas ao questionário, sendo 14% no Grupo A, e 12%

no Grupo B. A seguir, algumas das respostas dos sujeitos:

B17: *Tentar orientá-lo de como deve agir, de uma forma diferente, sempre dialogando.*

B27: *Conversar com o aluno e explicar que o seu comportamento não é adequado e fazê-lo refletir sobre sua atitude.*

Já na categoria “Diálogo 2”, pode-se visualizar a intenção dos sujeitos frente ao problema enfrentado em sala de aula. Os sujeitos usam muito o verbo “compreender” em suas respostas e afirmam que os alunos precisam saber que sua ação possui consequências que precisam ser revistas. Nessa categoria foram computadas 12% de respostas, sendo 10% no Grupo B, e 2% no Grupo A.

Caetano (2008), em seus estudos, também identificou a categoria “Diálogo” com relação à obediência, semelhante à categoria “Diálogo 2” da presente pesquisa. Seguem alguns exemplos:

B2: *Diante da desobediência do aluno, a atitude que o professor deve tomar, deveria ser de conversar com ele, mostrando-lhe que o que fez não foi correto, sempre ressaltando ao aluno as consequências do mau ato e seus problemas (grifo nosso).*

A10: *Acredito que deva indagar ao aluno o porquê da desobediência e mostrar o que é certo ou errado (grifo nosso).*

Na categoria “Teórica 1”, pôde-se visualizar uma pequena evolução das respostas em direção ao entendimento de que a obediência está atrelada à convivência em sala de aula e que é possível manter uma boa relação com os colegas e com o ambiente coletivo. Os graduandos compreendem a importância da obediência para o coletivo, apontando aos alunos suas vantagens e desvantagens. A categoria “Teórica 1” foi a segunda categoria de respostas mais citadas pelos

sujeitos, com um total de 22%. O Grupo A teve índice de 10% das respostas, e o Grupo B, 12%.

A1: *Penso que o Professor deve sempre mostrar ao aluno que a obediência é necessária para uma melhor convivência e que suas ‘ordens’ são para o benefício próprio do aluno. Exemplo: Você ‘manda’ o aluno sentar e ele, se negar, você pede para ele novamente, mas enfatizando a necessidade dele permanecer sentado para que ele consiga aprender (grifo nosso).*

A5: *Diante da desobediência, o professor deve agir de uma forma educativa, ou seja, interrogá-lo se sua atitude está correta. Colocar para a criança quais são as vantagens de obedecer.*

Por fim, a última categoria é a “Teórica 2”. Essas respostas são as que mais se aproximam de uma compreensão de obediência atrelada às regras e ao coletivo. Os participantes acreditam que as crianças podem compreender e reconhecer a importância das regras, e que é necessário ensinar-lhes o que é certo e errado na escola. Essa foi a categoria que teve o menor número de respostas, com 4%, sendo 2% do Grupo A, e 2% do Grupo B.

B4: *Muitas vezes não concordo com a falta de paciência, se posicionando [professores] como superiores às crianças. Primeiro o educador precisa ter em mente que a criança está em desenvolvimento e em constante aprendizagem. O professor precisa a todo momento instruir o aluno para o que é certo, o que é correto (grifo nosso).*

A2: *Demonstrar que o aluno ‘quebrou’ a(s) regra(s); acordo.*

Apresenta-se agora a frequência das respostas dos sujeitos do Grupo A e do Grupo B com relação à concepção de Obediência. Observa-se que houve mais respostas do Grupo A nas categorias “Punição”, “Estudo de Caso” e “Diálogo

1", ao passo que houve mais respostas do grupo B nas categorias "Tentativa", "Diálogo 2" e "Teórica 1". As respostas foram iguais nos dois grupos na categoria "Teórica 2". Quanto ao número de respostas, houve uma diferença perceptível do Grupo A nas categorias "Punição" e "Estudo de Caso", e do Grupo B na categoria "Diálogo 2".

Desse modo, pode-se concluir que, com relação à concepção de "obediência", a maioria das respostas evidencia que os graduandos apostam no diálogo e no ensino da obediência como adequada para uma convivência harmônica com os alunos. Pode-se inferir que os participantes não parecem acreditar na obediência cega e apostam na possibilidade de o professor construir uma relação menos autoritária com os alunos.

Respeito

O tema "respeito" foi tratado na segunda questão: "Quais as características de um professor que age com respeito com relação aos seus alunos? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta".

Foi possível identificar quatro categorias, aqui nomeadas "Profissional", "Afetiva", "Profissional e Afetiva" e "Moral". A Tabela 2 mostra a distribuição das respostas nas categorias e nos grupos.

Na categoria "Profissional", identificou-se que os graduandos compreendem como "tratar os alunos com respeito" o fato de o professor ser comprometido com o ensino/aprendizagem deles. Os participantes formulam as respostas enfatizando a importância de o professor ser organizado e planejar suas aulas, ou seja, cumprir as obrigações profissionais dentro da sala de aula. De acordo com Macedo (2005), um professor competente não prioriza apenas o ensino cognitivo, mas evidencia os vários aspectos do desenvolvimento da criança, para formá-la com qualidade, favorecendo assim suas competências e o seu desenvolvimento tanto cognitivo quanto emocional, físico e moral. Da mesma forma, Veiga e Viana (2010) afirmam que um professor competente tem capacidade crítica e inovadora, pois pesquisa, toma decisões e busca dar significado à educação. É óbvio que o comprometimento com o conteúdo e com o planejamento e organização da sala de aula implicam uma relação de respeito por parte do professor; todavia, embora necessárias, tais atitudes não são suficientes para a promoção da educação moral na sala de aula. A categoria "Profissional" alcançou um total de 20% das respostas, sendo 14% dadas pelos sujeitos do Grupo A, e 6% pelos do Grupo B.

Tabela 2. Concepção de Respeito: Questão: Quais as características de um professor que age com respeito com relação aos seus alunos?

Características	Grupo A		Grupo B		Total	
	n	%	n	%	n	%
1 - Profissional	8	14	4	6	12	20
2 - Afetiva	5	9	7	12	12	21
3 - Profissional e Afetiva	1	2	3	5	4	7
4 - Moral	15	26	15	26	30	52
Total	29	50	29	50	58	100

Fonte: Elaborada pelas autoras (2015).

Seguem alguns exemplos das respostas da categoria “Profissional”:

A18: *Assíduo, comprometido, pontual, compreensivo, atento.*

A1: *Um professor que domine o conhecimento, que consiga demonstrar seu comprometimento, que seja organizado, pontual, que cumpra com seus deveres e que tenha autoridade, mas não seja autoritário.*

Na categoria “Afetiva”, os participantes entendem que o professor respeitoso é aquele que dá carinho, atenção e amor aos alunos. Os participantes acreditam que o professor afetuoso promove o respeito dentro da sala de aula. Concorda-se aqui com a importância do afeto no ambiente escolar, mas há que se construir também um ambiente cooperativo, de troca de experiências e de reciprocidade, em que os alunos possam discutir e opinar, construindo seu conhecimento e desenvolvendo sua moral autônoma (Caetano, 2008). Nessa categoria, o índice de respostas foi de 21% do total dos sujeitos, sendo 9% do Grupo A, e 12% do Grupo B. Algumas respostas dessa categoria são apresentadas a seguir:

B20: *Integro, responsável, equilibrado e estável (emocionalmente).*

B9: *É leal, tem amor por eles, respeita a individualidade de cada um, conversa, ajuda-os nas suas dificuldades.*

Foram encontradas respostas que se mesclaravam, ou seja, correspondiam à união entre as categorias “Profissional” e “Afetiva”. Então se optou por classificar essas respostas na categoria “Profissional” e “Afetiva”. Nessa categoria, como já apontado nas outras duas, foram encontradas respostas que associam respeito ao bom planejamento das aulas e ao afeto, não o identificando como sentimento

de obrigatoriedade moral, como propõe Piaget (1994). Essa categoria obteve um índice baixo de respostas, 7%, sendo 2% no Grupo A, e 5% no Grupo B. A seguir as respostas dos sujeitos:

A15: *Um professor que sabe ouvir, toma todos os cuidados, faz seu planejamento, demonstra carinho.*

B4: *Paciência, compromisso com a sua atuação profissional, como não faltar e buscar a melhor elaboração das aulas. Estar compromissado com a aprendizagem. Buscar a amizade de seus alunos.*

Por fim, apresenta-se a descrição da categoria “Moral”. Essa categoria é a que evidencia uma concepção de respeito atrelada à moral, ou seja, os participantes entendem que o respeito está intimamente ligado à formação de seus alunos e que é preciso construir um ambiente que favoreça a autonomia. Conforme Campbell (2014), o conhecimento ético e moral pode propiciar a base para uma transformação no profissionalismo daquele que ensina. A categoria “Moral” teve um valor significativo nas respostas dos graduandos, correspondendo a 52% total das respostas obtidas no questionário, sendo 26% do Grupo A, e 26% do Grupo B. Essa categoria abarcou mais da metade de todas as respostas dadas à questão. Seguem alguns exemplos de respostas classificadas na categoria “Moral”:

B29: *O professor que respeita seus alunos ouve sempre a opinião deles, sempre procura escutar o grupo, e sua sala sempre tem um ambiente democrático.*

B3: *Um professor que de fato respeita seus alunos procura sempre manter um diálogo aberto, ouve e procura sempre atender a necessidade dos seus alunos, é justo, democrático e cidadão.*

Apresenta-se agora a frequência das respostas acerca da concepção de Respeito. Pode-se

afirmar com base nos dados apresentados que houve mais respostas do Grupo A na categoria “Profissional”, e do Grupo B nas categorias “Afetiva” e “Afetiva” e “Profissional”. As respostas obtiveram igual número na categoria “Moral”.

Pode-se concluir que as concepções dos participantes sobre o construto respeito são concepções positivas e evidenciam sua intenção de proporcionar um ambiente respeitoso para os alunos, embora as respostas não evidenciem conceitos teóricos, como a definição de respeito mútuo e unilateral (Piaget, 1994).

O conceito de respeito também foi discutido por Beluci e Shimizu (2007). As autoras, embasadas em Kohlberg (1971) e Piaget (1994)creditam que o tipo de respeito presente nas relações cotidianas de uma escola pública se relaciona com a maneira como professores e alunos interagem entre si e com as normas e regras escolares. O fato de essas relações serem analisadas justas ou injustas pelos participantes envolvidos é um dado significante para a compreensão do processo de educação e desenvolvimento moral dos alunos. Segundo esse estudo, o respeito é um componente muito importante para a educação das crianças, pois define as relações dentro da sala aula, quer de coação, quer de cooperação.

Conforme Lepre (1999), quando as crianças expericiam relações democráticas, ou seja, quando vivenciam situações de respeito mútuo, de cooperação e de trocas, elas desenvolvem sua moral em direção à autonomia. Porém, se, ao contrário, elas vivenciarem relações em que as regras são impostas de maneira unilateral, elas não compreenderão o seu real sentido, tendo maiores dificuldades para superar a moral da obediência. Esses comportamentos podem ser vistos como “indisciplinados” pelos adultos, já que as crianças não internalizaram as regras e por isso não as respeitam. A autora conclui, assim, que existe uma possível relação entre a

indisciplina, o desenvolvimento moral e o meio social, pois todos são constituídos pelas relações intra e extraescolares. Lepre ainda enfatiza que os educadores podem refletir sobre essa indisciplina em sala de aula, bem como sobre os tipos de regras a que estão submetendo os alunos, buscando soluções.

Justiça

Nesse construto, foi perguntado aos graduandos: “Quais as características de um professor que age de forma justa com os seus alunos? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta”.

Foram identificadas respostas semelhantes àquelas da pergunta anterior sobre Respeito, sendo elencadas as mesmas três categorias: “Profissional”, “Afetiva” e “Moral”. Segue Tabela 3 com a distribuição das respostas para as categorias e para os grupos A e B.

A categoria “Profissional” foi definida pelos graduandos mais uma vez como: o professor que atende a sala da melhor maneira possível é aquele que auxilia seus alunos em suas dificuldades e que os ajuda a compreender os conteúdos. Essa categoria contemplou o segundo maior valor de respostas, atingindo 19%, sendo 14% do Grupo A, e 5% do Grupo B.

B8: *É o professor que conhece realmente a sala, está comprometido com o trabalho, sabe lidar com os problemas do dia a dia e faz disso um aprendizado.*

B21: *Favorece a participação dos alunos no planejamento, desenvolvimento, avaliação das atividades didáticas e resolução de problemas.*

Pode-se notar que, na categoria “Afetiva”, os participantes retornam à concepção de pro-

fessor amigo e carinhoso. Essa categoria foi citada somente pelos participantes do Grupo B, com um total de 5% da amostra.

B23: *Amigo, companheiro, sincero, recíproco, empático, prestativo, honesto.*

Na categoria "Moral" os graduandos compreendem o valor das regras como uma produção coletiva, como também reconhecem as trocas e discussões em sala de aula como formas de valorizar a justiça (Menin, 2007). Novamente a categoria "Moral" foi a mais citada na questão: 74% dos graduandos pesquisados afirmaram que, para ser justo com seus alunos, o professor precisa agir moralmente, sendo que 34% das respostas foram dadas pelo Grupo A, e 40% pelo Grupo B. Os exemplos a seguir apresentam tal perspectiva:

B11: *O principal é sempre se preocupar com o contexto. E, a partir disso, buscar no diálogo coletivo entender o que é justo ou injusto, o que prejudica o colega e o que poderia ser feito. É uma forma de ensinar valores, porém de forma elaborada, construtiva e em continuação* (grifo nosso).

A9: *Ouvir sempre os alunos, no caso de uma briga. Fazer sorteios quando for para ganhar ou fazer algo.*

Com relação à justiça no ambiente escolar, Carbone e Menin (2004) afirmam, com base em seus estudos, que os alunos consideram como

injustiça dos professores o fato de que as normas e regras, na maioria das vezes, são impostas de maneira coercitiva e sem sua participação. Carbone e Menin (2004) sugerem ainda que poderiam ser trabalhados temas sobre injustiça na escola, auxiliando o professor em sua prática pedagógica, e este também poderia estimular o aluno a participar mais democraticamente em sala de aula, construindo e debatendo as regras e normas da escola.

Nesse construto foi apresentado um dado novo: pela primeira vez, um participante não soube responder, afirmando "*não sei responder essa questão*", já que nenhuma podia ser deixada em branco.

Com relação à frequência das respostas sobre a concepção de Justiça, foram observadas mais respostas do Grupo A na categoria "Profissional", e do Grupo B na categoria "Afetiva". As respostas foram muito semelhantes nos dois grupos na categoria "Moral". No Grupo A houve a utilização da afirmativa "*não sei responder essa questão*".

Com relação a esse construto pôde-se perceber que os graduandos também deram respostas adequadas em relação às concepções de justiça. No entanto, assim como no construto respeito, essas respostas não incluem

Tabela 3. Concepção de Justiça: Questão: Quais as características de um professor que age de forma justa com os seus alunos?

Características	Grupo A		Grupo B		Total	
	n	%	n	%	n	%
1 - Profissional	8	14	3	5	11	19
2 - Afetiva	0	0	3	5	3	5
3 - Moral	20	34	23	40	43	74
Não sei responder	1	2	0	0	1	2
Total	29	50	29	50	58	100

Fonte: Elaborada pelas autoras (2015).

conhecimentos teóricos, como por exemplo, os conceitos de justiça distributiva e reciprocidade (Piaget, 1994), nem mesmo a ideia de relações cooperativas. Porém, os exemplos dados pelos graduandos revelam a intenção de estabelecerem relações justas com seus alunos. A perspectiva da sala de aula como um ambiente favorável ao desenvolvimento moral, no qual se construam relações justas entre os alunos e entre estes e seus professores, foi amplamente difundida por Lawrence Kohlberg (psicólogo norte-americano conhecido como o pai da Psicologia do Desenvolvimento Moral), que sempre defendeu a ideia de pensar a escola como uma comunidade justa (Snarey; Samuelson, 2014).

Autonomia

A última pergunta do questionário tratava da autonomia, questionando: "Quais atitudes do professor colaboraram para a formação de alunos autônomos? Escreva um exemplo de sala de aula em que você ilustre a sua resposta".

A partir dessa questão foi possível avaliar qual a concepção de autonomia que os alunos possuem. Foram estabelecidas duas categorias que classificam as respostas dos graduandos, assim nomeadas: "Profissional" e "Profissional Cooperativo". A primeira categoria, da mesma forma que nas questões anteriores, remetia a aspectos pontuais e pragmáticos da profissão, enquanto a segunda reunia a dimensão ética à primeira categoria.

Seguem exemplos das respostas classificadas na categoria "Profissional":

B8: *É o professor mediador, que proporciona instrumentos de aprendizado para que o aluno adquira o conhecimento.*

A28: *O professor deve ser claro na hora de transmitir o conteúdo, ter vocabulário adequado, ser profissional.*

Pôde-se identificar, com base nas respostas dadas pelos graduandos, uma preocupação com relação à ação docente. Eles associaram a formação autônoma do aluno com os conteúdos ministrados em sala de aula, ou seja, com a relevância e o entendimento do conteúdo. Colocaram em evidência a importância do planejamento e da transmissão de conteúdo, como forma de ensinar e desenvolver a autonomia dos alunos. Essas atitudes aqui apresentadas se parecem muito com aquelas encontradas nas respostas aos construtos "Respeito" e "Justiça", também classificadas na categoria "Profissional".

Novamente, concorda-se que essas atitudes são desejáveis e importantes para os docentes. Entretanto, como ressalta Perrenoud (2002), um professor competente é aquele que, além de cumprir seus compromissos profissionais, ainda valoriza o seu aluno e busca a sua formação para a criticidade e para a cidadania. Com base nos dados apresentados, verifica-se que 29% dos sujeitos deram respostas que foram classificadas nessa categoria, sendo 22% do Grupo A, e 7% do Grupo B.

Já na categoria denominada "Profissional Cooperativo" observou-se uma preocupação com o desenvolvimento pleno dos alunos. Os graduandos ressaltaram a importância da atuação e participação dos alunos nas atividades escolares. Evidenciam-se em suas respostas o valor das trocas entre as crianças e o incentivo ao respeito mútuo e à construção de regras, dentre outros aspectos. Evidencia-se ainda a importância da participação dos alunos na construção de regras e nas tomadas de decisão.

Tais considerações vão ao encontro do que Piaget (1996) enfatiza sobre o desenvolvimento da moral autônoma e sobre o método ativo e o *self government*, desenvolvidos em seus estudos sobre a educação moral, nos quais destaca as trocas entre iguais como fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A categoria “Profissional Cooperativo” soma mais da metade das respostas, com 62% dos participantes, o que é bem expressivo em favor da categoria. Desse número, 19% pertencem ao Grupo A, e 43% ao Grupo B. A seguir, apresentam-se alguns exemplos das respostas colhidas:

B22: *Atitudes que visam desenvolver a autonomia como: decidirem em conjunto sobre regras, brinquedos, brincadeiras, além de autonomia. Desenvolve também a democracia, a decisão coletiva da maioria e também ajuda a lidar com conflitos práticos.*

A2: *Diálogo, roda de conversa, estabelecer regras por meio de contratos pedagógicos (decisões coletivas).*

Pesquisando sobre a autonomia no ambiente escolar, Araújo (1993) constatou que as crianças que vivenciavam o respeito mútuo e as trocas entre pares, fazendo uso da cooperação e dos trabalhos em grupo, apresentavam um maior desenvolvimento do julgamento moral em direção à autonomia. Lukjanenko (1995), em sua pesquisa sobre salas de aulas como ambientes favorecedores do desenvolvimento moral, concluiu que os professores com nível superior de julgamento moral proporcionavam um ambiente mais cooperativo, e que professores com nível inferior de julgamento moral proporcionavam um ambiente menos cooperativo. Desse modo, Lukjanenko (1995), assim como Araújo (1993), afirma que um ambiente que estimule o aluno,

que provoque interações e trocas entre a criança e o meio, fazem com que ela se desenvolva em direção à moral autônoma.

Mais uma pesquisa que se encaminhou na mesma direção foi a de Vinha (1997), cujos dados revelaram que os professores que participaram do programa de estudos proposto por ela, cujo principal objetivo era apresentar características do desenvolvimento moral das crianças e boas estratégias para respeitar e favorecer esse desenvolvimento, demonstraram mudanças significativas na maneira de se relacionar com seus alunos.

O que se pode perceber com base nas pesquisas apresentadas é que, quando se favorece um ambiente cooperativo de trocas, trabalhos em grupo e respeito mútuo, está-se valorizando o desenvolvimento dos alunos em direção à moral autônoma. Um ambiente escolar sociomoral valoriza o convívio escolar, o coletivo e a participação ativa dos alunos nas atividades e nas resoluções dos conflitos inerentes à sala de aula.

Nesta última questão, um dado que chama atenção é o número de respostas que continham a afirmativa “não sei responder essa questão”. O total de questões não respondidas passou de 2% da questão anterior para 9% nesta questão, todas elas no Grupo A, como se vê na Tabela 4.

Sobre a frequência das respostas acerca do construto Autonomia, houve diferença de

Tabela 4. Concepção de Autonomia: Questão: Quais atitudes do professor colaboram para a formação de alunos autônomos.

Atitudes do professor	Grupo A		Grupo B		Total	
	n	%	n	%	n	%
1 - Profissional	13	22	4	7	17	29
2- Profissional Cooperativo	11	19	25	43	36	62
Não sei responder	5	9	0	0	5	9
Total	29	50	29	50	58	100

Fonte: Elaborada pelas autoras (2015).

respostas do Grupo A em relação ao Grupo B na categoria "Profissional", e do Grupo B em relação ao Grupo A na categoria "Profissional Cooperativo".

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como fonte duas diferentes áreas de conhecimento: a formação de professores e a educação moral. Desse modo, este trabalho se propôs a investigar as concepções educativas morais de graduandos de Pedagogia. Enfatizou-se na pesquisa que o conhecimento acerca do desenvolvimento moral e suas contribuições para a educação é fundamental para a formação dos professores, pois tal conhecimento pode auxiliá-los a compreender o desenvolvimento moral da criança.

O que foi possível constatar com base nas respostas dadas pelos sujeitos foi que, com relação à concepção de Obediência, as respostas foram menos evoluídas que nos outros três construtos. Na pergunta sobre obediência os graduandos não fizeram menção à formação do aluno e nem associaram a questão como componente de sala de aula, como por exemplo, para a formulação conjunta de regras ou para discussões, troca de opiniões e participação coletiva (La Taille, 2009).

Todavia, com relação às concepções de Respeito, Justiça e Autonomia, ambos os grupos deram respostas que ressaltaram a importância da relação respeitosa, justa e favorecedora da autonomia nas salas de aula. Os participantes deram respostas que, pelo menos do ponto de vista do discurso, refletem um desejo, por parte desses futuros professores, de construir junto aos seus alunos relações pautadas no respeito mútuo, na justiça e direcionadas a ações em prol de sua autonomia – mesmo que as respostas não contemplem nomenclaturas de cunho científico,

ou seja, mesmo que suas respostas não incluam termos técnicos ou citações bibliográficas.

Observou-se também uma tendência do Grupo B em dar respostas mais adequadas e/ou teoricamente mais bem elaboradas do que o Grupo A. Não se pode afirmar se a diferença entre os dois grupos tenha sido estatisticamente significativa, pois não foram empregados testes estatísticos para subsidiar essa afirmação. Tal tendência pode ser explicada pelo fato de que, à época da pesquisa, os alunos do Grupo B contavam, na sua grade curricular, com uma disciplina sobre o desenvolvimento moral da criança segundo a perspectiva piagetiana. Outro dado relevante que confirma tal tendência é a utilização mais frequente, por parte dos participantes do Grupo A, da afirmação "*não sei responder essa questão*".

Pode-se verificar que, embora apresentassem dificuldades em relacionar teoria e prática, os graduandos demonstraram boa intenção no que tange à educação moral de seus alunos, ressaltando que reconhecem a importância de um bom trabalho nesse sentido, ainda que não tenham utilizado o termo "educação moral" em suas respostas.

Araújo (1993), Menin (1996), Smetana (2006), Mantovani de Assis (2007b), La Taille (2009), Caetano (2012) e Hildebrant e Zan (2014) afirmam a importância de um ambiente moral que proporcione às crianças relações de cooperação e de trocas, para que assim possam construir sua moral, discutir, opinar, reconstruir e criar, pois esse processo é imprescindível para o seu desenvolvimento.

Compreende-se que uma formação deficiária, que não abrange esses pontos fundamentais para o desenvolvimento da criança, acaba por prejudicar o seu desenvolvimento. Esta pesquisa revela que os cursos de formação básica de

professores, ao menos os que foram estudados, precisam ampliar o investimento nesse tipo de formação, pois se sabe da necessidade de uma educação que contemple não apenas o aspecto cognitivo, mas que vá além deste, contemplando a dimensão moral. Uma educação de qualidade não é fundamentada apenas na aprendizagem cognitiva e conteudista, mas sim nas trocas, discussões e trabalhos coletivos.

A participação ativa do aluno em sala de aula é de fundamental importância para o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois é ele o sujeito ativo do processo e, desse modo, deve participar, construir e reconstruir o conhecimento. Por isso, enfatiza-se que a formação do professor é de extrema importância para que tais aspectos do desenvolvimento do aluno sejam trabalhados. Um professor competente tanto cognitivamente quanto moralmente poderá apoiar o seu aluno com mais confiança e qualidade.

Reconhece-se que esta pesquisa poderia ter abrangido um número de sujeitos maior, e que sua amostra não é generalizável para concluir que é deficitária a formação do pedagogo no que diz respeito ao desenvolvimento moral. Porém, pode-se concluir, com base nos dados apresentados, que é necessário pensar em uma formação superior e continuada que contemple o conhecimento a respeito do desenvolvimento e da educação moral, e que esta seja reconhecida como conhecimento a ser considerado em sala de aula.

Constata-se também, com base na revisão bibliográfica apresentada, que poucas são as pesquisas, pelo menos em contexto brasileiro, que contemplam o desenvolvimento moral e a formação de professores. Acredita-se que uma análise microgenética também seria necessária nesse estudo, pois foram encontradas respostas diversas em um mesmo questionário, o que evidencia que um mesmo sujeito oscila entre

vários tipos de respostas. Esse constitui um dado muito valioso, que pode ser aprofundado em investigações futuras.

Colaboradores

Todas as autoras contribuíram em todas as etapas do artigo.

Referências

- Alencastro, S.M.R. *Obediência e transgressão sob a perspectiva do adolescente no ambiente escolar*. 2013. 287 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- Araújo, U.F. *Um estudo da relação entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança*. 1993. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- Araújo, U.F. O ambiente escolar e desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Macedo, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.101-131.
- Beluci, T.; Shimizu, A.M. Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v.11, n.2, p.353-364, 2007.
- Caetano, L.M. *O conceito de obediência na relação pais e filhos*. São Paulo: Paulinas, 2008.
- Caetano, L.M. *Pais, adolescente e autonomia moral*: escala de concepções educativas. 2009. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- Caetano, L.M. A psicopedagogia e a educação moral. In: Yaegashi, S.F.R. (Org.). *A psicopedagogia e suas interfaces: reflexões sobre a atuação do psicopedagogo*. Curitiba: CRV, 2012. p.81-96.
- Caetano, L.M.; Silva, D.; Souza, M.T.C.C. Escala de concepções educativas morais. *Revista Liberabit*, v.22, n.2, p.161-171, 2016.
- Campbell, E. Teaching ethically as a moral condition of professionalism. In: Nucci, L.; Narvaez, D.; Krettenauer, T. (Ed.). *Handbook of moral and character education*. London: Routledge, 2014.
- Carbone, R.A.; Menin, M.S.S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do Ensino Fundamental e Médio. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p.251-270, 2004.
- Gurgel, T.; Moço, A. *Como se resolve a indisciplina?* São Paulo: Nova Escola, 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1498/como-se-resolve-a-indisciplina>>. Acesso em: 1 out. 2014.

- Hildebrandt, C.; Zan, B. Constructivist approaches to moral education in early childhood. In: Nucci, L.; Narvaez, D.; Krettenauer, T. (Ed.). *Handbook of moral and character education*. London: Routledge, 2014.
- Kohlberg, L. Stages of moral development. *Moral Education*, v.1, n.51, p.23-92, 1971.
- La Taille, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- La Taille, Y.; Souza, L.S. *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- Lepre, R.M. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. *Nuances*, v.5, n.5, p.64-68, 1999.
- Lukjanenko, M.F.S.P. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. 1995. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- Macedo, L. *Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- Malhotra, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- Mantovani de Assis, O.Z. Desenvolvimento da moralidade infantil. In: Mantovani de Assis, O.Z.; Camargo de Assis, M. (Org.). *Desenvolvimento moral e educação*. Campinas: Centro de Aperfeiçoamento em Educação, 2007a. p.5-18.
- Mantovani de Assis, O.Z. O desenvolvimento moral. In: Mantovani de Assis, O.Z.; Camargo de Assis, M. (Org.). *Desenvolvimento moral e educação*. Campinas: Centro de Aperfeiçoamento em Educação, 2007b. p.19-25.
- Menin, M.S.S. Desenvolvimento moral. In: Macedo, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.37-100.
- Menin, M.S.S. Valores de professores. In: Mantovani de Assis, O.Z.; Camargo de Assis, M. (Org.). *Desenvolvimento da autonomia no contexto escolar*. Campinas: Centro de Aperfeiçoamento em Educação, 2007. p.129-142.
- Moraes, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, v.22, n.37, p.7-32, 1999.
- Perrenoud, P. A formação dos professores no século XXI. In: Perrenoud, P.; Thurker, M.G. (Org.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.11-59.
- Piaget, J. *Para onde vai a educação?* 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- Piaget, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- Piaget, J. Os procedimentos da educação moral. In: Macedo, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1-36.
- Smetana, J. Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In: Killen, M.; Smetana, J. (Ed.). *Handbook of moral development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- Smetana, J. Beliefs about parental authority. In: Smetana, J. *Adolescents, families and social development: How teens construct their worlds*. Malden: Wiley-Blackwell, 2011. p.172-191.
- Smetana, J.; Asquith, P. Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, v.65, n.4, p.1147-1162, 1994.
- Smetana, J.; Crean, H.; Campione-Barr, N. Adolescents' and parents' changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, v.2005, n.108, p.31-46, 2005.
- Snarey, J.; Samuelson, P. Constructivist approaches to moral education in early childhood. In: Nucci, L.; Narvaez, D.; Krettenauer, T. (Ed.). *Handbook of moral and character education*. London: Routledge, 2014.
- Trevisol, M.T.C.; Rhoden, H.V.; Hoffelder, S.H. A virtude moral da justiça em foco: um estudo sobre a compreensão de alunos entre 6 e 7 anos. *Roteiro*, v.34, n.2, p.295-310, 2009.
- Veiga, I.P.A.; Viana, C.M.Q.Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: Veiga, I.P.A.; Silva, E.F. (Org.). *A escola mudou: que mude a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2010. p.13-34.
- Vinha, T.P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. 1997. 410 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- Vinha, T.P. Os conflitos interpessoais na relação educativa: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem? In: Mantovani de Assis, O.Z.; Camargo de Assis, M. (Org.). *Desenvolvimento moral e educação*. Campinas: Centro de Aperfeiçoamento em Educação, 2007. p.5-28.

Recebido em 24/7/2017, reapresentado em 20/2/2018 e aprovado em 12/3/2018.