

**A CRISE DE VALORES NA SALA DE AULA: REPERCUSSÕES DA
CONTEMPORANEIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR**

**THE CRISIS OF VALUES IN THE CLASSROOM: REPERCUSSIONS OF
CONTEMPORANEITY IN THE SCHOOL SPACE**

**LA CRISIS DE VALORES EN EL AULA: REPERCUSIONES DE LA
CONTEMPORANEIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR**

 <https://doi.org/10.56238/sevened2025.021-052>

Mariana Rocha Fontes

Licenciada em Letras pela UFJF. Pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa pela UFJF. Mestre em Linguística pela UFJF. Doutoranda em Ciências Sociais pela FICS
E-mail: marianarf2@gmail.com

Gilcejane da Silva Pinto

Licenciada em Normal Superior pela UFJF. Pós-graduada em Supervisão Escolar pela FIJ. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Doutoranda em Ciências Sociais pela FICS
E-mail: gilcejanejf@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute os impactos das transformações sociais, econômicas e culturais contemporâneas no ambiente escolar, especialmente na sala de aula. A partir de uma perspectiva macroestrutural, analisa-se a crise de valores que permeia a educação atual, com base nas teorias do desenvolvimento moral e em estudos que apontam possibilidades de ação pedagógica frente aos desafios da contemporaneidade. A pesquisa, de caráter teórico-reflexivo, visa contribuir com o debate sobre a ressignificação do espaço escolar, defendendo práticas pedagógicas que promovam tanto a individualidade quanto o senso de coletividade dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação contemporânea. Crise de valores. Desenvolvimento moral. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the impacts of contemporary social, economic, and cultural transformations on the school environment, particularly within the classroom. From a macrostructural perspective, it analyzes the value crisis affecting modern education, drawing on moral development theories and studies that propose pedagogical actions in response to current challenges. The research, theoretical and reflective in nature, seeks to contribute to the debate on redefining the school space, advocating for pedagogical practices that foster both individuality and collective awareness.

Keywords: Contemporary education. Value crisis. Moral development. Pedagogical practice.

RESUMEN

Este artículo analiza el impacto de las transformaciones sociales, económicas y culturales contemporáneas en el entorno escolar, especialmente en el aula. Desde una perspectiva macroestructural, se analiza la crisis de valores que permea la educación actual, con base en teorías del desarrollo moral y estudios que señalan posibilidades de acción pedagógica ante los desafíos



contemporáneos. La investigación, de carácter teórico-reflexivo, busca contribuir al debate sobre la redefinición del espacio escolar, defendiendo prácticas pedagógicas que promuevan tanto la individualidad como el sentido de colectividad entre los sujetos.

Palabras clave: Educación contemporánea. Crisis de valores. Desarrollo moral. Práctica pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar os impactos das transformações sociais, econômicas e culturais contemporâneas no contexto escolar, enfatizando as implicações dessas mudanças no ambiente da sala de aula. Parte-se da compreensão de que o cenário atual, marcado por intensas transformações estruturais e subjetivas, repercute diretamente no espaço escolar, configurando-se como elemento constitutivo da crise que atravessa a educação contemporânea. Para tanto, adota-se uma abordagem macroestrutural da contemporaneidade, pautada nas contribuições de autores como Bauman (1998, 2001, 2005) e Fridman (2000), os quais identificam dilemas e tensões que extrapolam os limites da escola, mas nela se manifestam de forma aguda.

Nesse contexto, discute-se a crise de valores que permeia as relações escolares, sendo este um dos principais reflexos da fluidez e da instabilidade que caracterizam o mundo contemporâneo. A reflexão é aprofundada por meio das teorias do desenvolvimento moral, especialmente com base nos estudos de Piaget (1994), Kohlberg (1969, 1984) e Lévinas e La Taille (2006), que fornecem subsídios teóricos para a compreensão do papel da escola na formação ética e moral dos sujeitos.

Além disso, dialoga-se com produções que problematizam a crise na sala de aula (MIRANDA, 2006; TOGNETTA e VINHA, 2003, 2011; GOERGEN, 2007; JARES, 2007), apontando possíveis caminhos para a construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes, em consonância com os desafios impostos pela contemporaneidade.

Este estudo possui caráter qualitativo e se configura como uma pesquisa teórico-reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica. Foram utilizados autores clássicos e contemporâneos das áreas de Sociologia, Filosofia, Psicologia e Educação para sustentar a análise proposta. A escolha metodológica justifica-se pela natureza do objeto investigado, que demanda interpretação crítica e interdisciplinar.

Conclui-se pela necessidade urgente de ressignificação do espaço escolar, por meio de propostas pedagógicas que estejam alinhadas às demandas atuais e que promovam o equilíbrio entre a valorização da individualidade e o fortalecimento do senso de coletividade, indispensável à construção de uma cultura ética e solidária.

2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO E PERSPECTIVA TEÓRICA

Para abordar as questões sociais e educacionais que configuram o cenário investigado neste trabalho, parte-se de uma perspectiva macroestrutural da contemporaneidade, a fim de delinear um recorte mais específico: a denominada “crise na sala de aula” e o papel da normatividade nesse espaço educativo. Tal recorte permite refletir sobre os modos pelos quais as transformações sociais afetam diretamente o cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito às relações éticas e morais entre os sujeitos.

Nesse sentido, torna-se indispensável considerar as contribuições teóricas relativas ao desenvolvimento moral da criança e à educação de valores, aspectos centrais para a compreensão das dinâmicas comportamentais e relacionais observadas na escola.

Na seção seguinte, apresentam-se de forma sucinta as transformações sociais, políticas e intelectuais características da contemporaneidade, sob distintas abordagens teóricas (BAUMAN, 1998, 2001, 2005; FRIEDMAN, 2000; GIDDENS, 2006). De modo geral, esses autores apontam para uma mudança de paradigma em curso, que evidencia o esgotamento da lógica moderna e a emergência de novos padrões culturais e sociais.

A seção 3 é dedicada à análise da “crise na sala de aula” (MIRANDA, 2005, 2007, 2011; LIMA, 2009; BERNARDO, 2011), observada à luz da crise de valores vivenciada na sociedade contemporânea (NUCCI, 2000; MENIN, 2002; GOERGEN, 2007; TOGNETTA; VINHA, 2008; LA TAILLE, 2009). Já a seção 4 apresenta os fundamentos teóricos da Psicologia acerca do desenvolvimento moral da criança (PIAGET, 1994; KOHLBERG, 1969, 1981; LA TAILLE, 2006), enquanto a seção 5 discute possibilidades de intervenção pedagógica por meio da Educação de Valores (MIRANDA, 2006; TOGNETTA, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2003, 2011; GOERGEN, 2007).

3 CONTORNOS DA CONTEMPORANEIDADE E SEUS REBATIMENTOS SOCIAIS

A presente seção tem como objetivo discutir distintos aspectos que caracterizam a contemporaneidade, compreendida aqui como um tempo marcado por profundas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, que reconfiguram valores, instituições e modos de vida. Para tal reflexão, fundamentamo-nos nas contribuições teóricas de Bauman (1998, 1999, 2001, 2005), Fridman (2000), Goergen (2007) e, pontualmente, Giddens (2006), cujas análises contribuem para a compreensão das novas dinâmicas sociais e suas implicações no campo educacional.

Esses autores convergem na defesa da existência de um mal-estar social, oriundo da transição paradigmática entre a lógica da modernidade e os moldes que configuram o mundo atual. Fridman (2000), ao tratar da superação da lógica moderna, aponta para o declínio do racionalismo iluminista – outrora concebido como instrumento de emancipação e de construção de uma sociedade mais justa. No projeto moderno, a razão era tomada como meio de dominação da natureza e de organização da sociedade, numa perspectiva de progresso coletivo. Todavia, as promessas de bem-estar universal, oriundas do ideário moderno, mostraram-se insuficientes diante das desigualdades e das exclusões que persistem e se ampliam nas sociedades contemporâneas.

Bauman (1999), ao retomar a ideia de “modernidade líquida”, remete à imagem clássica de Marx, segundo a qual “tudo que é sólido desmancha no ar”. Tal metáfora expressa a instabilidade das estruturas sociais atuais, em contraste com a rigidez e previsibilidade do mundo moderno. O autor destaca que a globalização, embora amplamente disseminada como um fenômeno universal, produz

efeitos excludentes ao segmentar o mundo entre aqueles que estão inseridos no circuito global e os que permanecem à margem.

Goergen (2007), por sua vez, observa que, embora os avanços tecnológicos e econômicos tornem possível a diminuição das desigualdades, a realidade ainda é marcada por fome, miséria e exclusão social. A ideologia neoliberal, segundo o autor, redefiniu o conceito de felicidade, que passa a ser associado ao prazer imediato e à realização pessoal, dissociando-se da noção de virtude. Essa inversão valorativa legítima, muitas vezes, práticas de exploração e de dominação como vias para o sucesso social, convertendo a virtude em repressão.

Ainda sob a ótica de Bauman (1999), a globalização constitui um processo desregulado, descentralizado e incontrolável. O autor argumenta que, embora as ações locais tenham efeitos globais, carecemos de mecanismos efetivos para o planejamento e a execução de políticas em escala mundial. A ausência de controle sobre esse processo coloca em xeque os ideais modernos de governabilidade, previsibilidade e igualdade de oportunidades.

Fridman (2000) e Bauman (2005) também destacam o declínio da esfera pública e da política tal como concebidas no modelo moderno. A ocupação e o uso dos espaços públicos são analisados por Bauman (1998), que identifica um processo de esvaziamento simbólico desses espaços. O autor afirma que a urbanização contemporânea promove o isolamento dos sujeitos, favorecendo o anonimato e a atomização social. A cidadania, nesse contexto, é enfraquecida, à medida que os indivíduos se tornam cada vez mais distanciados dos debates públicos e das decisões coletivas:

“O espaço público está cada vez mais vazio de questões públicas. Ele deixa de desempenhar sua antiga função de lugar de encontro e diálogo sobre problemas privados e questões públicas. Na ponta da corda que sofre as pressões individualizantes, os indivíduos estão sendo, gradual, mas consistentemente, despidos da armadura protetora da cidadania e expropriados de suas capacidades e interesses de cidadãos.” (BAUMAN, 2001, p. 51)

A dissolução das dicotomias modernas – como público e privado, razão e emoção, indivíduo e sociedade – caracteriza o cenário atual como plural e fragmentado. As relações interpessoais tornam-se frágeis e efêmeras, refletindo a lógica de consumo que rege o capitalismo neoliberal. Nesse sistema, conforme argumenta Bauman (2005), os vínculos humanos passam a obedecer à mesma lógica dos bens de consumo: são descartáveis, efêmeros e utilitários. A cultura do descarte atinge, inclusive, os próprios sujeitos, os “excedentes” da ordem econômica, desprovidos de utilidade no mercado global.

Goergen (2007) complementa essa leitura ao afirmar que a lógica capitalista atribui centralidade a conceitos como eficácia, lucro, vantagem e domínio, o que redefine o eixo axiológico das sociedades contemporâneas. Nesse mesmo campo reflexivo, Giddens (2006), embora alinhado a uma leitura mais otimista e compatível com a ordem capitalista, aponta importantes transformações no interior das relações familiares. O autor contrapõe o modelo tradicional de família – vinculado à lógica da produção agrícola e à hierarquia de papéis entre homem e mulher – ao modelo atual, em que as

estruturas familiares são diversas, menos hierarquizadas e, frequentemente, marcadas por fragilidades afetivas.

Com a reconfiguração da família, novas demandas recaem sobre a escola, que passa a ser chamada a desempenhar papéis antes atribuídos ao ambiente doméstico, especialmente no que se refere à socialização primária e à formação ética dos sujeitos. A multiplicidade de funções atribuídas à instituição escolar revela a necessidade urgente de sua ressignificação, de modo que ela possa responder de maneira crítica e eficaz às exigências do tempo presente.

Em síntese, os autores aqui mobilizados delineiam um quadro de instabilidade, fragmentação e incerteza, características centrais da contemporaneidade. O ser humano, privado de sua condição de sujeito pleno, encontra-se inserido em relações marcadas pelo individualismo e pela lógica do consumo. O poder público, por sua vez, perde sua legitimidade como instância de representação coletiva e garantidor de direitos. A globalização, embora tecnológica e economicamente expansiva, se mostra seletiva e desigual. A família, por fim, é redimensionada, impondo à escola o desafio de reinventar-se em meio a uma crise de valores que perpassa todas as esferas sociais.

4 A ESCOLA FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

Esta seção dedica-se, inicialmente, a refletir sobre o valor simbólico da escola em relação à cultura, para posteriormente caracterizá-la diante dos impactos do mal-estar contemporâneo nessa instituição.

Sob uma perspectiva evolucionista, Tomasello (2003) argumenta que o conjunto de habilidades cognitivas e artefatos tecnológicos disponíveis aos seres humanos decorre de uma aprendizagem social específica da espécie, mediada pela transmissão cultural: “um processo evolucionário que permite que cada organismo poupe tempo e esforço na exploração do conhecimento e das habilidades já construídas por seus co-específicos” (TOMASELLO, 2003, p. 8). A partir dessa capacidade de transmissão, a humanidade teria construído uma ampla rede simbólica de significados.

Instituições como a educação, a política, as artes, as religiões e a ciência são responsáveis pela preservação e ampliação desse saber acumulado. Nesse contexto, a escola, enquanto metonímia da tarefa educativa, consolidou-se simbolicamente como a instituição incumbida de transmitir sistematicamente o legado das gerações passadas às atuais, assegurando o que Tomasello (idem) denomina “giro da catraca”.

No entanto, diante das rápidas transformações do mundo contemporâneo, questiona-se se a escola mantém o mesmo peso simbólico para cumprir essa e outras funções.

Segundo Rios (2006), a escola é impactada pelo mal-estar contemporâneo de forma peculiar, vivendo uma relação paradoxal com a sociedade: não é completamente autônoma para se isentar dos problemas sociais que reverberam em seu interior, tampouco é mera reprodutora desses problemas,

uma vez que desempenha papel de agente transformador. Assim, para além da socialização do conhecimento elaborado e da transmissão do saber historicamente acumulado, que conduzem à criação de novos saberes (RIOS, 2006, p. 46), cabe à escola a formação do cidadão, compreendida como o desenvolvimento da capacidade do sujeito de atuar com competência e dignidade na sociedade, exercendo seus direitos e deveres (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, vol. 1, p. 45-46).

Dessa forma, a escola ainda se mantém, ideologicamente, como espaço da aprendizagem e da construção de consensos sociais; contudo, é necessário compreender como as atuais questões sociais têm fragilizado seu valor simbólico, convertendo-a, por vezes, em locus de (des)aprendizagem, (in)disciplina e violência.

Diversos autores têm retratado essa realidade adversa. Miranda (2005) aborda a crise escolar a partir dos papéis interacionais e linguísticos em contextos públicos e na sala de aula, observando uma “elasticidade” nos padrões de interação e comportamento linguístico em diversas esferas sociais (cinema, igreja, domicílio, escola). Essa flexibilidade resulta em frequentes conflitos interpessoais generalizados, marcados pela ausência de regulação, autoridade e hierarquia nos papéis discursivos que determinam direitos e deveres de fala e silêncio (MIRANDA, 2005, p. 164).

Estudos de Lima (2009) e Bernardo (2011) configuram um expressivo “mapa da crise” no ambiente escolar. A pesquisa de Lima (2009), realizada com 923 alunos dos 6º e 9º anos da rede municipal de Juiz de Fora (MG), revela uma contradição entre a concepção tradicional da aula como relação unidirecional professor-aluno e a prática discente, que em 44% das cenas relatadas apresentam conversas, desordem e agressividade, indicando que o papel passivo atribuído ao aluno na “escola verdadeira” pode ser gatilho para conflitos.

Bernardo (2011), por sua vez, analisando relatos de 454 alunos do 9º ano sobre suas experiências escolares, identifica quatro temas predominantes: indisciplina escolar, ensino/educação, acidentes e relacionamentos pessoais. A violência aparece em 72% dos relatos sobre indisciplina, evidenciando um cenário de valores em crise que dificulta o processo ensino-aprendizagem.

Diante desse quadro, Goergen (2007) relaciona a crise à rejeição contemporânea da autoridade, resultante da superação do autoritarismo:

“Filhos e alunos articulam uma difusa reivindicação de igualdade com relação aos pais e professores. (...) Há hoje uma forte resistência em reconhecer o princípio da autoridade, em nome da qual se possa exigir disciplina. (...) Hoje as normas e valores exigem uma legitimação racional, de modo que aqueles que são obrigados a segui-los possam compreender por que são obrigados a fazê-lo.” (GOERGEN, 2007, p. 757)

Menin (2002) resgata o período da educação moral no Brasil (1969-1986), caracterizado pela transmissão doutrinária de valores como conteúdo científico, e contrapõe esse modelo ao atual, marcado por um *laissez-faire* valorativo e relativismo que permitem a coexistência de valores e

contravalores sem reflexão crítica. Assim, na mesma escola podem conviver professores que estimulam a competição e outros que promovem solidariedade, além daqueles que tratam a moral como assunto privado (MENIN, 2002).

Miranda (2005, 2011) destaca que muitos educadores sentem nostalgia de um tempo em que “havia respeito pelo professor e limites”, associando essa memória a uma moral negativa, baseada em proibições rígidas e dogmáticas. Na contemporaneidade, tal tradição ética encontra-se em crise, resultando em posturas ortodoxas em busca de verdades absolutas e, simultaneamente, em uma elasticidade moral que, segundo a autora, contribui para a formação de crianças egocêntricas, que rejeitam limites e responsabilidades (MIRANDA, 2011, p. 169).

Neste contexto de opacidade valorativa, as cenas de indisciplina e violência tornam-se manifestações frequentes, em que os conflitos são “resolvidos” por meio de agressões físicas e verbais.

Tognetta e Vinha (2008) apontam que, diante das dificuldades para manejar conflitos e indisciplina, professores tendem a utilizar regras e punições como instrumentos para garantir coerência e respaldo nas suas intervenções, ainda que tais medidas, por si só, não assegurem disciplina. Para essas autoras, os regimentos escolares devem ser concebidos como ferramentas para o desenvolvimento da autonomia, possibilitando a reflexão sobre a razão e a finalidade das normas. Quando pautados em valores justos, democráticos e respeitosos, colaboram para a formação cidadã.

Por fim, apesar das dificuldades e contradições que permeiam o “mapa da crise” na escola, há avanços importantes. Nucci (2000, p. 73) observa que as preocupações com o desenvolvimento moral infantil e a educação do caráter têm recebido novo impulso mundialmente. Embora muito ainda precise ser debatido e implementado para reverter o quadro atual, a tomada de consciência sobre a crise representa um progresso significativo.

Nesta perspectiva, as contribuições da Psicologia acerca do desenvolvimento moral da criança e as possibilidades de intervenção na Educação de Valores assumem centralidade, temas que serão abordados nas seções seguintes.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA MORAL EDUCACIONAL PARA A CRISE ESCOLAR

Apresenta-se a seguir o aporte teórico da Psicologia Educacional que permite compreender de que modo a criança, por meio do seu desenvolvimento moral, posiciona-se diante das regras educacionais.

Inicialmente, fundamentamo-nos nas definições dos domínios moral e ético propostas por La Taille (2006), para então abordar o trabalho precursor de Piaget (1932), retomado e discutido por Kohlberg (1969; 1984).

De maneira geral, a moral pode ser compreendida como uma prática derivada da Ética. Conforme La Taille (2006), embora correlatos, os conceitos de moral e ética são distintos: a moral refere-se à dimensão dos deveres — o “como devo agir?” — enquanto a ética diz respeito à dimensão da “vida boa” e da “vida com sentido”. Para o autor, a existência da moralidade nos seres humanos pode ser observada sob duas perspectivas: a sociológica e a psicológica. A primeira é caracterizada pela impossibilidade de conceber uma cultura desprovida de um sistema moral; a segunda reside na capacidade dos indivíduos de experimentarem o sentimento de obrigatoriedade, ou seja, o dever moral (LA TAILLE, 2006, p.32).

A moralidade, conforme La Taille (2006, p.31), está revestida desse sentimento de obrigatoriedade. Assim, ao se questionar “Como devo agir?”, o verbo “dever” é compreendido no sentido de obrigação, diferentemente do uso habitual na linguagem cotidiana, em que expressa probabilidade, como na frase “Ele deve estar chegando”.

Nos estudos pioneiros, Piaget (1994, p.38) argumenta que o elemento da obrigação ou da obediência está presente na moralidade desde que exista sociedade, ou seja, desde que haja relação entre pelo menos dois indivíduos. Para ele, toda moral é um sistema de regras e a essência da moralidade está no respeito que o sujeito desenvolve por essas regras (PIAGET, 1994, p.23). A partir desse pressuposto, Piaget buscou compreender o que constitui o respeito à regra do ponto de vista da própria criança. Seus estudos demonstraram que a moralidade não resulta da interiorização passiva dos valores, princípios e normas. Conforme La Taille (2006, p.96), trata-se, antes, do produto de construções endógenas, ou seja, de uma atividade da criança que, em interação com o meio social, ressignifica os valores, princípios e regras que lhe são apresentados. Para Piaget (1994), os dois principais ambientes em que ocorre o desenvolvimento moral da criança são a família e a escola.

Piaget (1994) propõe três estágios para descrever a assimilação da moral pela criança: anomia, heteronomia e autonomia. A anomia, presente entre 0 e 4 anos, caracteriza-se pela ausência de compreensão do universo das regras, que ainda não são associadas a valores como o bem e o mal, o certo e o errado. A partir dos 4 anos, a criança inicia a associação da regra com esses valores, marcando o ingresso na fase da heteronomia.

De acordo com Piaget, revisitado por La Taille (2006), a moral heterônoma apresenta duas características centrais: a compreensão das regras e a legitimidade que lhes é atribuída. Quanto à compreensão, a criança interpreta as regras literalmente, priorizando as consequências das ações em detrimento das intenções. Ela ainda não consegue abstrair o princípio moral subjacente. No que tange à legitimidade, a criança reconhece a autoridade como fonte das regras, configurando uma moral baseada na obediência a figuras de autoridade reconhecidas. Nesse contexto, o respeito é unilateral, pois o dever de respeitar não é acompanhado pela concepção de direito a ser respeitado.

Por volta dos 8 ou 9 anos, inicia-se o estágio da autonomia, quando a criança começa a reconhecer as regras a partir de seus princípios, libertando-se da “obediência cega”. Conforme Piaget (1994, p.60), a autonomia surge com a percepção de que a regra não é uma lei exterior e imutável, mas resultado de uma decisão livre, sendo respeitável na medida em que consentida. La Taille (2006) enfatiza que, enquanto a moral heterônoma corresponde a uma moral de obediência e respeito unilateral, a moral autônoma se fundamenta na justiça e no respeito mútuo, equilibrando deveres e direitos (LA TAILLE, 2006, p.98):

“Em suma, enquanto na heteronomia uma regra é moralmente boa porque a ela se deve obedecer, na autonomia o raciocínio inverte-se: deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa. Se a regra for considerada ruim, a desobediência passa a ser uma ação moralmente legítima – coisa ainda impensável na moral heterônoma.” (LA TAILLE, 2006, p.98)

Piaget (1994) explica que o respeito unilateral é a forma inicial de respeito na moralidade infantil, vinculando-o a uma relação de coação, distinta do respeito recíproco da moral autônoma. Esse sentimento se desenvolve nas relações de coação social entre a criança e seus pais ou outros adultos significativos, como professores. Piaget diferencia dois tipos de relações sociais: coação social, caracterizada pelo respeito unilateral a uma autoridade, e cooperação, que pressupõe respeito mútuo, sem hierarquia de prestígio ou poder. A obediência nasce das relações de coação, pelas quais a criança atribui valor absoluto às normas e às opiniões dos adultos. Todavia, Piaget (1994 apud FREITAS, 2002, p.20) observa uma atitude paradoxal nesse período de transição: o sujeito considera a regra sagrada e imutável, mas, na prática, nem sempre a segue.

La Taille (2006), ao revisitar Piaget, destaca que a passagem entre heteronomia e autonomia não é necessariamente universal nem atrelada à idade, posição ampliada por Kohlberg (1969; 1984). Este último propôs uma diluição das fases piagetianas, defendendo que o desenvolvimento moral ocorre em três grandes níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional, cada um subdividido em duas etapas, totalizando seis estágios. No nível pré-convencional, o indivíduo se orienta pelas consequências ou recompensas de suas ações, julgando certo e errado conforme a autoridade que impõe a regra. No nível convencional, suas ações são pautadas pela opinião dos grupos sociais aos quais pertence, aderindo a normas e valores socialmente aceitos. No nível pós-convencional, o sujeito busca definir valores e princípios universais, desvinculados da autoridade ou dos grupos sociais.

Esses níveis corroboram a ideia piagetiana de desenvolvimento em etapas. Assim, como assinala La Taille (1994), acreditar que a simples transmissão verbal de normas (o “sermão”) seja suficiente para garantir a ação moral revela-se ingênuo, pois o desenvolvimento moral envolve vivências práticas e a posterior abstração crítica dessas experiências.

Portanto, destaca-se a importância da vivência concreta no processo de desenvolvimento moral. Primeiramente, ocorre a ação, seguida da conscientização e reflexão crítica, que se baseia na prática vigente. A Educação de Valores, tema abordado na seção seguinte, surge como uma possibilidade de intervenção sistemática nesse processo. Dado que a escola é um dos principais ambientes sociomoris, a formação do sujeito autônomo necessariamente implica na discussão sobre a vivência da moralidade nesse contexto institucional.

6 A EDUCAÇÃO DE VALORES – UM PROJETO ÉTICO DE CIDADANIA

Nesta seção, retomamos a reflexão proposta por Tognetta e Vinha (2008, p. 9), que destacam a exaustão enfrentada por professores e pais na condução da educação moral: “O que fazer? – indagam eles, muitas vezes esgotados na batalha cotidiana”.

É fundamental compreender que a educação moral não é responsabilidade exclusiva da família ou da escola, mas sim um compromisso coletivo, envolvendo todas as instituições sociais, políticas, jurídicas, midiáticas e educacionais. Goergen (2007) enfatiza que a sociedade está repleta de contradições, e é justamente nesse contexto que ocorre a luta por práticas que promovam o bem-estar e a felicidade geral. A educação moral na escola, portanto, é uma tarefa complexa e permeada por exigências paradoxais (GOERGEN, 2007, p. 760).

Assim, abre-se espaço para discutir possíveis caminhos em vez de respostas definitivas. Piaget e Kohlberg destacam a importância da vivência para o desenvolvimento moral, considerando-o um processo gradual. Menin (2002) reforça que a formação moral não pode ocorrer por mera imposição de valores, nem ser deixada ao arbítrio individual; ela se constrói a partir da prática de valores, normas e regras em relações cooperativas. Quanto mais diversificadas e complexas forem essas relações, maiores serão as oportunidades de reflexão sobre o que é válido para si e para os outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontam para a necessidade de a escola abordar a educação moral como um tema transversal, incentivando a prática de relações cooperativas entre os alunos. Contudo, tais relações não implicam a eliminação das hierarquias sociais. Segundo Puig (2000), o conceito de democracia aplicado à educação deve reconhecer a existência natural de assimetrias nos papéis sociais, especialmente no âmbito familiar e escolar, onde responsabilidades distintas justificam diferenças de autoridade. Por exemplo, a relação entre pais e filhos ou entre professores e alunos não pode ser horizontal, pois os papéis exercidos por adultos envolvem maior responsabilidade na educação e cuidado.

De acordo com o Documento do MEC (2009), “Se queremos compreender a democracia na escola, devemos reconhecer, ao mesmo tempo, a diferença nos papéis sociais e nos deveres e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos” (p. 8).

Assim, na busca por espaços democráticos dentro dessas condições, autores indicam práticas pedagógicas promissoras, como o diálogo reflexivo entre pares (MIRANDA, 2005), assembleias escolares (ULISSES, 2004; TOGNETTA e VINHA, 2009) e estudos de caso (JARES, 2005), que serão explorados nas próximas subseções.

6.1 O DISCURSO REFLEXIVO ENTRE PARES

Miranda (2005), fundamentada nas teorias de Tomasello (1999), discute um possível modelo de ação educacional baseado na tese central de Tomasello (1999), que afirma que “os homens aprendem não só com o outro, mas, fundamentalmente, através do outro”. Conforme Miranda, Tomasello (1999), ao retomar a proposta piagetiana, propõe uma estratégia para a construção do conhecimento científico e moral, qual seja, o discurso reflexivo entre pares:

Piaget afirmava que as interações discursivas têm papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de raciocínio moral das crianças, especialmente quando ocorrem entre coetâneos. Ele ressaltava que, embora as crianças possam aprender algumas regras que regem seu comportamento social por meio das ordens dos adultos

(...) o raciocínio moral não é efetivamente transmitido ou fomentado pelas regras. (...) É na interação social e por meio de conversas com outros iguais em termos de conhecimento e poder que as crianças são motivadas a ir além do simples cumprimento das regras e a se engajar com outros agentes morais que possuem ideias e sentimentos semelhantes aos seus. Ressalte-se mais uma vez que não é o conteúdo da linguagem que importa (...) e sim o processo de envolvimento dialógico com outra mente durante as conversas.” (TOMASELLO, 1999, p. 252 apud MIRANDA, 2005, p. 181)

Miranda (idem) destaca que, embora o desenvolvimento moral da criança seja em grande parte orientado pela transmissão de valores dos adultos, as crianças aprendem melhor com seus pares. Nesse sentido, a autora afirma que “uma rota para a ação educativa pode ser a iniciativa de mediação na construção de regulações consensuais de comportamento entre jovens e crianças” (2005, p.182). Além disso, Miranda aponta como ação fundamental e complementar ao discurso reflexivo entre pares a possibilidade de oferecer aos jovens acesso a espaços públicos de linguagem — como palestras, entrevistas, excursões, debates, exposições, espetáculos teatrais, cinema, rituais e cerimônias — onde eles possam experimentar regulações consensuais do comportamento interacional e linguístico, recuperando um sentido saudável da autoridade e da hierarquia. Encerrando suas reflexões, a autora, em consonância com as teses evolucionistas de Tomasello, argumenta:

“Se a aprendizagem é uma estratégia de evolução, há que se contribuir com esse projeto de humanidade, cumprindo com a tarefa de educar nossos filhos (e alunos) a partir dessa herança acumulada em forma de arte, ciência, tecnologia, em forma de molduras interacionais marcadas por um novo padrão civilizatório que combata as limitações históricas a que estamos submetidos e nos aponte o caminho da responsabilidade coletiva de construção de um projeto societário que assegure direitos e garanta liberdades de escolhas mais coletivas e humanizadoras.” (MIRANDA, 2005, p.182)

6.2 AS ASSEMBLÉIAS E OS ESTUDOS DE CASO

As assembleias escolares, conforme discutem Tognetta e Vinha (2008) e Jares (2004), propõem-se a tratar os conflitos como oportunidades pedagógicas para enfrentar problemas, como a violência. Segundo Jares (2004), é fundamental utilizar “estudos de casos extraídos da realidade do próprio alunado, do centro escolar e/ou do entorno”, pois “trabalhar sobre os problemas concretos que provocaram o conflito e não outras diferenças ou aspectos a ele relacionados; isto é, dirigir a atenção sobre os interesses e as necessidades de cada um, não sobre seus procedimentos ou pessoas” (JARES, 2004, p. 33).

A proposta de assembleias está diretamente ligada a dois pontos fundamentais da educação contemporânea: o protagonismo juvenil e o enfrentamento de conflitos. Autores como Puig (2000), Ulisses (2004; 2008) e Jares (2004) compreendem o conflito não como algo a ser evitado, mas como possibilidade de avanço no campo das relações humanas. Jares (2004) define o conflito como:

“um processo natural e intrínseco à vida que, se focado de modo positivo, pode ser um fator de desenvolvimento pessoal, social e educativo. Por conflito entendemos um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, por meio do qual se afirmam ou se percebem interesses, valores ou aspirações contrárias” (JARES, 2004, p. 36).

Ulisses (2008) aponta para a urgência de lidar com os conflitos escolares de forma sistemática, especialmente no que se refere à violência. Ele sugere que os métodos punitivos comumente usados nas escolas — como registros de ocorrência, castigos e suspensões — não têm sido eficazes para conter práticas violentas. Nesse contexto, as assembleias surgem como alternativa viável à pedagogia punitiva.

A assembleia, em suas diferentes formas, promove o diálogo entre alunos, professores, direção e outros segmentos da escola. Ulisses (2008) entende a assembleia como “um espaço para a elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência escolar”, promovendo “o diálogo, a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos”. Desse modo, “contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas” (ULISSES, 2008, p. 10).

Tognetta e Vinha (2008), em consonância com Ulisses (2008), reconhecem nas assembleias uma prática que favorece o desenvolvimento moral das crianças. No entanto, destacam que tal desenvolvimento requer a mediação ativa do adulto, uma vez que a relação moral demanda “argumentação, exercício de descentração, de coordenação de perspectivas e análises à luz de princípios”. Sem essa mediação, alertam as autoras, a assembleia corre o risco de se tornar uma simples “falação”, que não leva a nenhuma conclusão educativa significativa.

O modelo de assembleia proposto pelos autores insere-se na lógica da democracia participativa: “é o da democracia participativa que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos

cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados” (ULISSES, 2008, p. 12).

Os autores destacam ainda a existência de diferentes tipos de assembleia: **a)** assembleias de classe, voltadas à resolução pontual de conflitos e revisão de normas de convivência; **b)** assembleias de nível, com o objetivo de regular relações interpessoais, o uso de espaços e projetos comuns entre turmas de um mesmo nível de ensino; **c)** assembleias de escola, direcionadas a temas que envolvem toda a comunidade escolar e **d)** assembleias de docentes, destinadas à reflexão sobre o convívio entre os profissionais da educação e à construção de princípios comuns de atuação.

Ao justificar a importância dessa prática, Tognetta e Vinha (2008) afirmam:

“se tal ‘educação’ (moral), no que tange ao sentido amplo da palavra, ocupa-se de formar pessoas que respeitam a si e aos outros, sobram justificativas para que haja na escola um trabalho construtivo e sistematizado com as regras. (...) Este é o cenário: ninguém há de negar o valor das regras. Mas o que se tem feito com elas demonstra no mínimo, muitas vezes, um desconhecimento de como a moral se constrói e uma ausência de reflexão sobre elas no espaço educacional” (TOGNETTA e VINHA, 2008, p. 10).

A vivência de relações cooperativas entre professores e alunos, em espaços coletivos de decisão como as assembleias, mostra-se um caminho viável para uma prática pedagógica comprometida com a Educação de Valores. Essa abordagem não se confunde com a implantação de uma disciplina específica de "valores", como as antigas aulas de Educação Moral e Cívica. Ao contrário, visa uma vivência democrática real e cotidiana da moralidade, evitando tanto o doutrinação quanto o relativismo extremo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram compreender que a crise de valores que atravessa a sociedade contemporânea impacta diretamente o ambiente escolar, especialmente no que tange à convivência, ao respeito mútuo e à autoridade docente. A escola, inserida nesse contexto fragmentado, encontra-se diante de um desafio ético-pedagógico: formar sujeitos capazes de agir moralmente em meio a contradições sociais e culturais.

Como discutido, a educação moral não pode ser compreendida como uma tarefa exclusiva da família ou da escola, mas sim como um compromisso coletivo, envolvendo todas as instituições sociais, políticas e culturais (GOERGEN, 2007). A construção de valores não se dá pela simples imposição de regras, mas por meio de processos de cooperação, vivência, reflexão e participação ativa dos sujeitos nas decisões que regulam a convivência.

Nesse sentido, retomando Tomasello (1999, apud MIRANDA, 2005), a aprendizagem ocorre não apenas com o outro, mas através do outro. É na interação entre pares, em um ambiente que favoreça o discurso reflexivo e a escuta ativa, que as crianças constroem suas competências morais e sociais.

Como ressalta Piaget, “interações discursivas eram de crucial importância para o desenvolvimento das aptidões de raciocínio moral das crianças, mas somente (ou sobretudo) se ocorressem com coetâneos” (TOMASELLO, 1999, p. 252 apud MIRANDA, 2005, p. 181).

Miranda (2005) também enfatiza que crianças aprendem melhor com outras crianças, destacando que “uma rota para a ação educativa pode ser a iniciativa de mediação na construção de regulações consensuais de comportamento entre jovens e crianças” (p. 182). A mediação docente, portanto, deve promover espaços de escuta, participação e diálogo, valorizando a autoridade legítima e a responsabilidade de cada papel social na relação pedagógica.

Com base nas teses evolucionistas de Tomasello, Miranda (2005, p. 182) propõe um horizonte ético para a educação, ao afirmar: “Se a aprendizagem é uma estratégia de evolução, há que se contribuir com esse projeto de humanidade [...], em forma de molduras interacionais marcadas por um novo padrão civilizatório que combata as limitações históricas [...] e nos aponte o caminho da responsabilidade coletiva [...]”.

Desse modo, conclui-se que a escola deve assumir um papel ativo na reconstrução de valores, promovendo práticas pedagógicas que incentivem a cooperação, o respeito, a escuta e a participação democrática, sem perder de vista a importância da assimetria pedagógica que sustenta a autoridade docente como referência ética e formativa.

REFERÊNCIAS

ASSIS, O.M.Zde & VINHA, Telma. O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. Salvador, Bahia: Revista IANE: Educação e Contemporaneidade, n1, novembro, 2003.

ARAÚJO, Ulisses. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. (org). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

_____. Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004. p.16-26.

_____. Resolução de conflitos e assembleias escolares. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [31]: 115 - 131, julho/dezembro 2008. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fac/caduc/downloads/n31/06.pdf>

BAUER, M.W and GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt, Globalização: as consequências humanas / Zygmunt Bauman; tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. Tradução de: Globalization: the human consequences, 1998. a

_____. O mal-estar da pós-modernidade / trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luis Carlos Fridman – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. b

_____. Modernidade líquida. Trad. Plínio Dentzien – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

_____. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ trad. Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. a

_____. Vidas desperdiçadas; tradução Carlos Alberto Medeiros - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005. b

BERNARDO, F.C. Vida escolar – o mapa da crise sob a perspectiva discente. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

BOECHAT, Ivone. A Família no Século XXI. 2ª ed. Rio de Janeiro: Reproarte, 2003

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa - terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília: Mec/SEF, 1997.

CUBAS, V. O. Violência na escola: como defini-la? In: RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. Violência na escola: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 23-52.

DELUIZ, Neise. Formação do sujeito e a questão democrática em Habermas. Boletim Técnico do Senac – v.21, n.1 – 1995.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol.15.n.2 Porto Alegre, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010279722002000200008&script=sci_arttext

GOERGEN, Pedro. Educação Moral hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades. Educ.Soc.Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.737 – 762,out.2007.

HÖFFE, Otfried. Valores em instituição democráticas de ensino. Educ.Soc., Campinas, vol.25,n87,p.463-479, maio/ago.2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

JARES,Xésus R. Educar para a paz em tempos difíceis.[trad. Elizabete de Moura Santana] – São Paulo: Palas Athena, 2007

LA TAILLE, Yves de. Prefácio à edição brasileira de “O juízo moral da criança”. In: PIAGET, Jean (1932). O juízo Moral da criança.[trad. Elzon Leonard].São Paulo: Summus, 1994.p.7-22.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO,Júlio Groppa. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 09 – 23.

_____. Moral e Ética – Dimensões Intelectuais e Afetivas – Porto Alegre: Artmed, 2006

LIMA, F.R.O. A perspectiva discente do frame aula. 2009, 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Educação e contemporaneidade: Educação moral na encruzilhada. Revista da FAEEBA, Salvador, nº 12, jul./dez., 1999

LIMA, Fernanda Oliveira. A perspectiva discente do frame aula. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo,v.28,n.1,p.91-100, jan/jun.2002

MIRANDA, N. S. O caráter compartilhado na construção da significação. In: VEREDAS.Revista de Estudos Linguísticos, UFJF,v.5,n.1. 2001

_____. Cala a boca não morreu. Revista da ANPOLL- 18 Campinas-SP, jan/jun.2005 p.159-182 b

_____. Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-1 – 1ª etapa. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2007

_____. Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-2 – 2ª etapa. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2009

_____. Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-3 – 3ª etapa. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2011

NEGRÃO et alii. A competência lingüística. In: FIORIN, J.L. (org). Introdução à lingüística. v.1. São Paulo: Contexto, 2002, p. 95-119.

Programa Ética e Cidadania do MEC. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html>, Caderno ÉTICA. Acesso em julho de 2009.

PIAGET, Jean (1932). O juízo Moral da criança.[trad. Elzon Leonard].São Paulo: Summus, 1994.

RIOS, Terezinha. Ética e Competência. São Paulo:Cortez, 2010

TARDELI, Denise Daurea & PASQUALINI, Adriana R.B. Educação em valores – possibilidades de intervenção pedagógica na resolução de conflitos escolares. In: Conflitos na Instituição Educativa – Perigo ou Oportunidade? – TOGNETTA, Luciene R.P. & VINHA, Telma P. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p.191-226

TAVARES, E. Um novo paradigma de libertação: olhar desde o sul. In: O mapa da crise: a reinvenção das ciências sociais na América Latina. Florianópolis: Ed. Insular, 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina. Violência na escola x Violência da escola. Curitiba: PUC, 2009.

TOGNETTA, Luciene. & VINHA, Telma. Quando a escola é democrática – um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008

TOMASELLO, Michael. Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TREVISOL, M.T.C, VIECELLI, D, BALESTRIN, C. A (in)disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. In: In: Conflitos na Instituição Educativa – Perigo ou Oportunidade? – TOGNETTA, Luciene R.P. & VINHA, Telma P. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p.89-131.