

**EDUCAÇÃO MORAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE
DE PROJETOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO
PAULO**

**MORAL EDUCATION AT CONTEMPORARY TIMES: AN ANALYSIS
OF PROJECTS IN PUBLIC SCHOOLS OF THE STATE OF SÃO
PAULO**

**EDUCACIÓN MORAL EN LOS TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS: UNA
ANÁLISIS DE PROYECTOS EN ESCUELAS PÚBLICAS DEL ESTADO
DE SAN PABLO**

Alana Paula de Oliveira¹

Maria Suzana De Stefano Menin²

RESUMO: Nos dias atuais, identificamos uma frequente denúncia por parte de pesquisadores, educadores e familiares de que a escola tem sido palco de violência, indisciplina e desrespeito. Desse modo, temos o intuito de responder ao seguinte questionamento: estariam as escolas públicas brasileiras realizando projetos de modo a orientar os alunos a viverem em sociedade de forma mais harmônica e com base em valores morais ou éticos? Para tanto, realizamos revisão teórica e análises de 150 questionários respondidos por agentes escolares de escolas públicas do Estado de São Paulo. Acreditamos que é papel da escola educar moralmente os alunos e constatamos que os agentes escolares apontam que a educação moral deve acontecer na escola, principalmente para fomentar a formação da cidadania dos alunos. Contudo, verificamos que falta formação aos educadores, de modo que contemplem critérios adequados para realizar esse tipo de educação e alcancem a finalidade de formar indivíduos moralmente autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade Contemporânea. Escola. Educação Moral.

ABSTRACT: Nowadays, we identified a frequent complaint from researchers, educators and families that the school has been the scene of violence, indiscipline and disrespect. Thus, we mean to answer the following question: would the Brazilian public schools performing so projects to guide students to

¹ Pedagoga formada pela FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente-SP, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente e Professora Mestre do Curso de Pedagogia da Faculdade Uniesp de Presidente Prudente. E-mail: alanapaulla@hotmail.com.

² Psicóloga com Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP, bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. E-mail: menin@fct.unesp.br.

live in society in a more harmonious way and based on moral or ethical values? Thus, we performed theoretical review and analysis of 150 questionnaires answered by school agents from public schools of São Paulo. We believe it is the school's role morally educate students and found that school officials indicate that moral education should happen in school, mainly to promote the citizenship of students. However, a lack of training to educators was discovered, considered suitable for this kind of education and in order to achieve the purpose criteria of forming morally autonomous individuals.

KEYWORDS: Contemporary Society. School. Moral Education.

RESUMEN: Hoy en día, hemos identificado una queja frecuente de los investigadores, educadores y familias que la escuela ha sido el escenario de la violencia, la indisciplina y falta de respeto. Por lo tanto, tenemos la intención de responder a la siguiente pregunta: serían las escuelas públicas brasileñas que realizan lo que los proyectos para guiar a los estudiantes para vivir en la sociedad de una manera más armoniosa y basada en valores morales o éticos? Por lo tanto, se realizó revisión de literatura y análisis de 150 cuestionarios completados por el personal escolar de las escuelas públicas en el estado de São Paulo. Creemos que es el papel de la escuela educar moralmente a los estudiantes y encontramos que las autoridades escolares indican que la educación moral se debe pasar en la escuela, sobre todo para promover la ciudadanía de los estudiantes. Sin embargo, se descubrió que hace falta el entrenamiento a los educadores, que se consideren adecuados para este tipo de educación y lograr el propósito de criterios para formar individuos moralmente autónomas.

PALABRAS CLAVE: Sociedad contemporánea. Escuela. Educación Moral.

INTRODUÇÃO

No presente texto, apresentamos resultados decorrentes de uma pesquisa realizada entre março de 2011 e junho de 2013, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP.

A pesquisa se deu a partir de uma investigação anterior de âmbito nacional, intitulada “Projetos bem-sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras” (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013), na qual participamos com bolsa de iniciação científica – PIBIC/CNPq. Essa pesquisa maior, que aconteceu entre 2008 e 2011, contou com o apoio de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, a fim de investigar e descrever experiências brasileiras bem-sucedidas de educação moral ou educação em valores morais (ou éticos) em escolas públicas. Para tanto, foram aplicados questionários junto a diretores, coordenadores pedagógicos e professores de escolas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio de todas as regiões do Brasil. Durante as análises dos dados, constatamos que muitos agentes escolares acreditam que a escola deve trabalhar a educação moral para suprir lacunas da família e não porque esta deveria ser uma função da escola.

Desse modo, partindo do princípio que tanto a escola quanto a família são fundamentais na educação moral das crianças e dos adolescentes, propusemos a pesquisa com

o objetivo de examinar as concepções da escola em relação ao seu papel e ao papel da família na educação moral de crianças e adolescentes, bem como refletir sobre as potencialidades, dificuldades e avanços nessa relação.

Acreditamos que essa abordagem é relevante para o campo da educação, pois em meio aos inúmeros conflitos presentes na sociedade atual, bem como da frequente denúncia por parte de pesquisadores, educadores e familiares de que a escola tem sido palco de violência, indisciplina e desrespeito entre os envolvidos no processo educacional, principalmente entre alunos, se faz necessário (re)pensar a finalidade da educação.

A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Atualmente, estamos inseridos em uma sociedade na qual muitos apontam a existência de uma crise de valores (BAUMAN, 1998; JARES, 2005; LA TAILLE, 2009; LA TAILLE; MENIN, 2009). O presente contexto é marcado pelas consequências negativas da globalização neoliberal, em que predominam a desigualdade social, a competitividade, o individualismo e o utilitarismo (JARES, 2005).

Na perspectiva de Costa (2004), as instâncias formadoras de identidade do sujeito (família, religião, trabalho etc.) perderam forças com a globalização; assim, o indivíduo passou a construir sua identidade tendo como base o narcisismo e o hedonismo; segundo o autor, “[...] buscar a identidade no narcisismo significa dizer que o sujeito é o ponto de partida e chegada do cuidado de si. Ou seja, o ‘que se é’ e o ‘que se pretende ser’ devem caber no espaço da preocupação consigo. [...] O hedonismo, por sua vez, é um efeito desta dinâmica identitária” (COSTA, 2004, p. 185, grifos do autor).

Costa (2004) e La Taille (2009) afirmam que estamos diante da era da efemeridade, caracterizada pela pressa, uma vez que as pessoas estariam mais preocupadas com seus interesses pessoais imediatos, não se fixando em projetos duradouros e em planos de longo prazo. Desse modo, os projetos de vida estariam mais vinculados às necessidades instantâneas, sem sentido e sem considerar as pessoas próximas.

Para La Taille (2009), vivemos a pós-modernidade e uma cultura do tédio que, em seu sentido existencial, traduz o sentimento de se viver uma vida vazia, sem projetos, fragmentada em pequenos momentos e espaços. A cultura do tédio proíbe a felicidade, proíbe a ética, portanto, proíbe a construção de significação e direção moral para a vida. O autor aborda a metáfora do peregrino (o homem moderno) e do turista (o homem pós-moderno) para tratar da condição do presente. O peregrino faz relação entre a vida e a viagem, pois

busca encontro e sentido existencial. A viagem, então, envolve a busca de si; ele demora em seu percurso, pois não tem pressa e está disposto a todo tipo de sacrifício. O turista, por sua vez, não está em busca de um sentido para a vida, sendo que suas escolhas são determinadas por fatores externos e o critério de escolha é a satisfação consumista. A viagem deve ser rápida, pois não há tempo a perder e nem sacrifício a fazer.

A metáfora do turista, segundo La Taille (2009), é a que melhor define a nossa vida contemporânea, uma vez que o turista vive uma vida de pequenas urgências em um presente contínuo, em que o passado é esquecido e o futuro carece de planos.

La Taille (2009) explica, ainda, que a cultura do tédio não seria suficiente para caracterizar a crise presente na sociedade, pois é marcada, também, por uma cultura da vaidade em que a construção das personalidades têm se dado. A pessoa vaidosa atribui valor à aparência e não à virtude; assim, há, por exemplo, uma supervalorização do corpo, do cuidado da saúde, da prática de esporte para manter a boa forma; enfim, ser aparentemente saudável é sinônimo de felicidade.

Costa (2004) complementa essa ideia apontando que estamos diante de uma cultura somática em que o corpo determina a alma de cada um. Para ele,

O cuidado de si, antes voltado para o desenvolvimento da alma, dos sentimentos ou das qualidades morais, dirige-se agora para a longevidade, a saúde, a beleza e a boa forma. [...] Ser jovem, saudável, longo e atento à forma física tornou-se a regra científica que aprova ou condena outras aspirações à felicidade (COSTA, 2004, p. 190).

Ainda de acordo com Costa (2004, p. 192), em outros tempos, o corpo era utilizado para agir sobre o mundo, servindo às boas obras e aos bons sentimentos, pois “[...] queríamos ter saúde ou longevidade para cumprir tarefas familiares, sociais, religiosas, sentimentais ou outras. Nunca, entretanto, havíamos imaginado que a forma corporal pudesse ser garantia de admiração moral”. De acordo com o autor, define-se a identidade do sujeito pelos seus atributos físicos.

Ou seja, atualmente, se tornou verossímil acreditar que a) atos psicológicos têm origem e causas físicas e que b) aspirações morais devem ter como modelo desempenhos corpóreos ideais. Em outros termos, estamos nos habituando a entender e a explicar a natureza da vida psíquica e das condutas éticas pelo conhecimento da materialidade corporal (COSTA, 2004, p. 203).

Essa ânsia em se estabelecer um padrão de corpo ideal ou de boa forma tem uma razão vinculada aos interesses do capitalismo presente em nossa sociedade, o qual tornou o indivíduo indiferente ao outro e aos valores, advindos da família, da religião e da política, para, assim, se ater ao materialismo e ao consumismo.

La Taille (2009) e Costa (2004) compartilham da ideia de que, além do que já foi exposto, está presente na sociedade atual uma cultura do espetáculo. Nessa cultura, se valorizam as competências, pois o indivíduo tem que ser vencedor, não apenas no sentido de se dar bem na vida, mas de ser melhor do que os outros. Isso porque o sujeito tem necessidade de aprovação, de aparecer e de se destacar.

No mesmo sentido dá-se o pensamento de Khel (2004) que expõe sua preocupação em relação à atual sociedade, amparando-se em Adorno e Debord. Conforme a autora, não se tem mais pessoas para se identificar, pois todos são iguais dentro de um padrão pré-determinado. O que vale na cultura do espetáculo é ser reconhecido socialmente e ter visibilidade; desse modo, há uma total dependência do olhar do outro e do espetáculo para a confirmação da própria existência e para a produção de sentido e de “verdade”.

Essa imagem da cultura vai ao encontro às reflexões de TÜRCKE (2004, 2010) que denomina a sociedade atual de “sociedade da sensação”. Conforme apresenta o autor, a priori o termo “sensação” significava percepção; porém, atualmente, o percebido restringiu-se ao que se sobressai; ou seja, representa aquilo que é espetacular ou chamativo.

O extraordinário e o comum mesclaram-se numa confusão que foi engendrada pela sociedade moderna de produção de mercadorias. O mercado sempre teve em si este quê de espetáculo. Onde quer que ele esteja, encontra-se também a compulsão que exalta quão extraordinárias são as próprias mercadorias (TÜRCKE, 2004, p. 62).

Nota-se que a “sociedade da sensação” e a “sociedade do espetáculo”, utilizadas para caracterizar o mundo em que vivemos, apresentam inúmeras semelhanças. Em ambas, os autores afirmam que as pessoas precisam ser destacadas, pois “[...] o que não é percebido é um nada; quem não é percebido é um ninguém. Na necessidade, no desejo da sensação, encontra-se a angústia da existência de uma sociedade inteira. Ser significa tornar-se percebido” (TÜRCKE, 2004, p. 63).

Segundo Khel (2004), quando o sujeito não está dedicado a competir com os demais, ele está ocupando a função de consumidor. Os desejos e as necessidades de consumir são produzidos e dirigidos pela cultura, sendo que os indivíduos “[...] não se apoiam sobre suas faculdades de julgamento (pensamento), resolução (agir conforme o desejo) e senso moral (suportar a castração)” (KHEL, 2004, p. 52). Assim, as pessoas estão impossibilitadas de compreender suas existências e seus desejos por conta da alienação produzida pelo capitalismo; e os que não se adaptam a essa tendência são rapidamente excluídos da massa dominante.

O consumismo tem o auxílio de poderosas ferramentas para despertar o desejo das pessoas: a mídia, a publicidade, entre outras. A respeito disso Khel (2004, p. 59) comenta:

A saturação de imagens que evocam representações do desejo inconsciente – reveladas pelo avanço técnico das pesquisas de *marketing* e positivadas nas imagens da publicidade, do cinema, das telenovelas e dos programas de auditório – dispensa os consumidores/espectadores da responsabilidade pela dimensão singular do inconsciente. [...] é a materialização e a mercantilização do inconsciente.

Costa (2004) acredita que a publicidade apresenta um ideal que invoca as pessoas a segui-lo, mas sem considerar as peculiaridades de cada um. Do mesmo modo, La Taille (2009) acredita que o indivíduo deseja consumir algo porque a propaganda valoriza a identidade de quem adquire um produto. O consumo não é determinado pela subjetividade, mas sim por uma submissão ao que está posto pela sociedade de consumo, e, constantemente, as pessoas são vistas com desejos de consumir, pois nunca estão totalmente satisfeitas com o que adquiriu, precisando sanar necessidades seguintes.

Outra característica presente no mundo contemporâneo é a superficialidade e o vazio das informações. Türcke (2010) comenta que há jornalistas que se dedicam realmente em selecionar e divulgar notícias; porém, na maioria das vezes, o que ocorre na mídia são relatos de eventos quase sempre sem importância e sem interesse às pessoas, os quais não devem ser chamados de notícias, pois “[...] o nome ‘notícia’ só merece rigorosamente ser dado àquilo que vale a pena ser comunicado” (TÜRCKE, 2010, p. 14, grifo do autor).

Costa (2004) e La Taille (2009) afirmam que, por conta da pressa que ocupa a vida das pessoas, o conhecimento foi substituído pelas informações. E, ainda, o lugar da autoridade (entendida como sabedoria, talento, algo construído com esforço) foi tomado pela celebridade. Porém, as celebridades, na maioria das vezes, são de competência muito limitada e, mesmo assim, falam de tudo; se dá “voz competente” às celebridades sobre qualquer assunto, sendo hiper destacadas na mídia como um fenômeno da atualidade.

Entre os fabricantes de opinião, em especial a mídia, o mito científico encampou o direito intelectual de falar do lugar da Verdade, provocando uma reviravolta no terreno dos valores. As formas de vida, antes referendadas por valores religiosos, éticos ou políticos, passaram a se legitimar no plano do debate científico (COSTA, 2004, p. 190).

Ambos os autores afirmam, ainda, que diante deste cenário, os filósofos se calam, “[...] porque temem que suas ideias acabem por ser tragadas pelo vazio reinante” (LA

TAILLE, 2009, p. 187); eles se calam porque não querem ser mal usados e terem seus nomes “[...] em torno do qual orbita uma legião de seguidores, imitadores, aduladores, detratores e comentadores que jamais se cansam de louvá-lo ou denegri-lo, até que outro nome arraste consigo todo o séquito fazendo com que o primeiro seja completamente esquecido” (COSTA, 2004, p. 169).

Além disso, Lipovetsky (1992 apud LA TAILLE, 2009) acredita que a sociedade atual é marcada por um “crepúsculo do dever”, uma vez que há inúmeras regras para tentar normatizar as ações dos sujeitos, pois se julga que as pessoas carecem de senso moral, que não têm controle interno (sentimento de obrigatoriedade) e precisam de controle externo. Conseqüentemente, vemos pessoas mais preocupadas em seguir determinadas normas, leis ou regras para evitar punições ou inflações do que dispostas a cumpri-las porque compreendem os seus princípios e validades.

Ou então, muitas vezes, as pessoas não compreendem os princípios de tais regras e as transgridem. Isso faz com que se criem mais regras para impedir as transgressões, mais formas de controle e mais punições; porém, ainda, o sentimento de obrigatoriedade, necessário ao dever moral, não é apropriado. Desse modo, o outro, como sujeito digno de consideração e respeito, torna-se invisível, pois apenas a regra goza de visibilidade.

Segundo La Taille (2009, p. 191), “[...] nossa cultura deve ter caído bem abaixo do mínimo limiar do bom senso e da moral para que comportamentos claramente inconvenientes (prejudicar o estudo) e desrespeitosos (prejudicar a concentração alheia) precisem ser coibidos por leis estaduais”.

Conforme mostra Jares (2005), as características da sociedade atual influenciam fortemente a educação que se transformou de um direito de todos a uma mercadoria. A educação pode ser comparada como uma indústria, na qual se busca a excelência dos resultados, a eficiência, a produtividade e a competitividade.

Para Cortella e La Taille (2009), o tema dos valores revela uma crise, um mal-estar moral e ético. Há uma crise em relação aos valores de vida coletiva e, a rigor, tudo é valor e nada é valor. Os autores apontam uma perda de sentido para a vida, talvez o motivo de tantos suicídios, crimes e guerras.

Como resultado desse cenário, nos dias atuais, têm sido constantes as queixas de educadores e pais sobre a falta de respeito e o desinteresse de crianças e adolescentes. Desse modo, considerando também que não nascemos com um sistema de valores morais pronto e acabado e que, ao contrário, a sua construção se dá a partir das

interações que cada ser humano estabelece com o mundo e consigo mesmo, defendemos que a educação moral pode superar essa crise de valores e também ser um dos principais elementos propulsores no desenvolvimento moral de crianças e adolescentes.

EDUCAÇÃO MORAL OU EM VALORES: UMA POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO NOS DIAS ATUAIS

Primeiramente, é necessário apresentar o que entendemos por moral. Em suas origens, ética e moral têm o mesmo significado – caráter e costumes; ambas orientam a formação de um bom caráter para viver em sociedade de forma justa e feliz. No entanto, a moral representa a formação do caráter, enquanto que a ética é a dimensão da filosofia que reflete sobre esta formação.

Assim como define Vásquez (1969, p. 14),

[...] moral vem do latim *mos* ou *mores*, “costume” ou “costumes”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim, portanto, originariamente, *ethos* e *mos*, “caráter” e “costume”, assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito (grifos do autor).

A moral representa um sistema de regras, normas ou princípios que definem, numa cultura, o que é bom ou mau, certo ou errado. Pode-se pensar a moral como formas de julgamentos que fazemos dos atos, considerando-os como corretos, justos ou bons ou como seus respectivos antônimos. Pode-se, ainda, entender como moral os sentimentos que temos por outras pessoas em algumas situações: por exemplo, sentimentos de compaixão, de solidariedade, de piedade, de altruísmo. A moral também pode ser estar relacionada aos valores utilizados como critérios de julgamento de atos, de pessoas, de situações, como liberdade, igualdade, honestidade, fidelidade, dentre outros. E, além disso, a partir das virtudes segundo as quais os valores são praticados, e como as características de personalidades morais são vistas, por exemplo, uma pessoa honesta, fiel, solidária, bondosa, etc. (MENIN, 2007).

Diferentes autores da área da Psicologia da Moralidade têm investigado a constituição da moral nas pessoas e defendido uma educação pautada em valores morais ou éticos, pautando-se nos estudos de Jean Piaget (1932/1977), que foi o primeiro a estudar a moralidade como forma de respeito às regras e como forma de julgamento.

Entendemos que a Educação Moral deve possibilitar a formação de personalidades autônomas a partir das relações estabelecidas uns com os outros. Somos autônomos quando decidimos seguir determinadas regras, normas ou leis por vontade própria, sem a pressão de forças externas ou independentes das consequências do ato. Por outro lado, somos heterônomos quando agimos por prudência, interesse, inclinação ou conformidade (MENIN, 1996).

Essa educação deve, sobretudo, preparar as crianças e adolescentes para a vida social; ou seja, formá-los como cidadãos para conviverem com os demais de forma respeitosa e solidária, de modo que tratem o outro como um ser que tem um fim em si mesmo e que não pode ser usado como objeto (GOERGEN, 2005).

A moral não deve ser constituída de forma impositiva e/ou pela transmissão de valores, mas deve ser formada ao longo da vida do indivíduo com base na reflexão de princípios éticos e morais. Cortina (2003, p. 66) faz uma distinção entre doutrinar e educar:

O doutrinador pretende transmitir conteúdos morais com o objetivo de que a criança os incorpore e já não deseje estar aberta a outros conteúdos possíveis; pretende, definitivamente, dar-lhe as respostas e evitar que continue pensando: confiná-la em seu próprio universo moral, para que não se abra a outros horizontes. Esse é o procedimento próprio do que se tem chamado de moral fechada. O educador, pelo contrário, propõe-se como objetivo que a criança pense moralmente por si mesma quando seu desenvolvimento lhe permita que se abra a conteúdos novos e decida a partir de sua autonomia o que quer escolher. O educador coloca assim as bases de uma educação aberta.

Vale ressaltar que “[...] educar moralmente não é tarefa fácil: não basta traduzir pelos e para os alunos os princípios de convivência fraterna em regras” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 35). Os alunos precisam refletir e se apropriar da importância das regras, sendo necessário que os mesmos as construam. Ao contrário disso, a escola costuma estabelecer uma lista de normas inegociáveis.

A respeito disso Araújo (1996) defende que os ambientes democráticos sejam palco para a realização da educação moral e que seja superada a visão de educação tradicional, uma vez que a transmissão de valores pré-determinados pelas gerações passadas não garante o desenvolvimento de uma moral autônoma. Para o autor, “[...] tal insuficiência existe, exatamente, porque reforça a heteronomia e uma moral do dever puro. Esses valores que são externos ao indivíduo, que não surgem de sua reflexão, tornam-se obrigatórios apenas enquanto estiver presente o poder da autoridade de onde emana” (ARAÚJO, 1996, p. 129).

Acreditamos que é papel da escola formar moralmente os alunos, visando o desenvolvimento da autonomia moral, independente da família fazê-lo ou não. A Constituição

Federal Brasileira (BRASIL, 1988) aponta, além da família, o Estado e a sociedade como responsáveis em garantir o direito à educação, a fim de preparar o indivíduo para atuar no mercado de trabalho e, também, para fomentar a sua formação da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), também determina que a educação deve ter como finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, a formação da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho.

Além disso, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) defendendo a ética como tema transversal. Esse documento apresenta procedimentos para contemplar a formação da moralidade e afirma que é função da escola contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), assim como as destinadas à Educação Infantil (BRASIL, 2010), abordam que as ações pedagógicas devem ser norteadas pelos seguintes princípios: éticos, que garantam a autonomia, responsabilidade, solidariedade e, também, o respeito ao bem comum; políticos, para formar sujeitos críticos e reflexivos em relação aos seus direitos e deveres; e estéticos, para despertar a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão.

Apesar das finalidades e bases da educação estarem prescritas em documentos nacionais, percebemos que as escolas ainda têm privilegiado em suas propostas e práticas pedagógicas o preparo do aluno para ingressar no mercado de trabalho. Há aqueles que consideram que a escola deve agir com neutralidade frente aos problemas presente. No entanto, precisamos saber que a neutralidade não existe, pois, mesmo que de forma não planejada, sempre transmitimos o que valorizamos (SERRANO, 2002; MENIN, 2010; AQUINO, 2011).

Aquino (2011, p. 126) defende a ideia de que a escola é um espaço importante de se estabelecer relações, pois, para o autor, na instituição escolar “[...] crianças e jovens não apenas podem, mas devem – sozinhos – sofrer, enfrentar e superar injustiças, pois ela é exatamente esse espaço da perda da condição de um, para se tornar mais um”.

A escola deve considerar as mudanças ocorridas na sociedade, bem como as mudanças dos alunos, de modo a assumir plenamente sua função educativa e alcançar a qualidade do ensino. Assim como acredita Alfayate (2002), “[...] qualidade não significa apenas mais salas de aula, mais bibliotecas, mais recursos tecnológicos, mais laboratórios – aspectos estes quantificáveis e mais caros –, mas também uma educação em valores, embora seja parte mais barata e às vezes mais altruísta da educação”.

Sobretudo, a escola é um espaço que permite o desenvolvimento psicológico, cognitivo, social e cultural do aluno. Além de ser uma importante ferramenta para formar as crianças e adolescentes como cidadãos plenos, conhecedores de seus direitos e deveres; e, acima de tudo, capazes de enfrentar os desafios do mundo atual.

Diante do que foi exposto, é inegável que a escola deve se posicionar frente às necessidades do contexto atual. Os professores não podem restringir suas disciplinas apenas aos conteúdos curriculares, mas, também, tratar das questões morais. E fazê-lo, preferencialmente, de maneira transversal.

Nesse sentido, uma questão se faz presente e a adotamos como o mote de nossa pesquisa: estariam as escolas públicas brasileiras realizando projetos de modo a orientar os alunos a viverem em sociedade de forma mais harmônica e com base em valores morais ou éticos?

METODOLOGIA

Pretendemos responder à questão anteriormente colocada a partir de análises de projetos de educação moral ou em valores coletados em escolas públicas do Estado de São Paulo durante a pesquisa “Projetos bem-sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras”, que contou com cerca de 1100 questionários respondidos no banco geral de dados.

Na pesquisa que aqui descrevemos, nos propusemos a analisar 150 projetos relatados por agentes escolares, pois estes representam uma amostra de aproximadamente 10% do total de questionários coletados na pesquisa maior. Além disso, optamos apenas pelo estado de São Paulo, já que estamos localizados na cidade de Presidente Prudente e previmos a visita às escolas que faziam relação com as famílias dos alunos em seus projetos de educação moral para entrevistarmos os envolvidos nas experiências.

O questionário foi composto por 24 questões, sendo algumas objetivas e outras dissertativas. As primeiras pediam aos respondentes que dissessem se a escola deveria ou não dar Educação Moral, por que isso se justificaria, e como ela deveria ser. São questões que objetivaram apreender as concepções mais espontâneas dos participantes. As demais questões se referiram às experiências de educação moral que as escolas tinham realmente feito. Pedia-se, inicialmente, uma descrição geral e, depois, esclarecimentos mais detalhados sobre os projetos: temas, finalidades, meios empregados, participantes, tempo de duração,

relações da experiência com a comunidade extraescolar, modos de avaliação e se receberam formação específica para sua realização.

As experiências foram coletadas, após contato e autorização das Secretarias Estaduais de Educação dos diferentes estados brasileiros¹, por meio de questionários *online* ou na forma escrita, aplicados em agentes escolares de escolas públicas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio. Foi feito contato com elas por e-mail e telefone, e solicitou-se o preenchimento do questionário no qual fossem relatadas experiências de educação moral (ou em valores morais ou éticos) que tivessem se destacado por serem bem-sucedidas. Algumas Secretarias e Diretorias de Ensino multiplicaram a divulgação da pesquisa e solicitaram a participação das escolas.

Como a proposta da pesquisa era analisar os questionários para, então, selecionar experiências interessantes e que contaram com a participação dos familiares dos alunos, fizemos leituras dos 150 questionários para identificar e separar apenas os que mencionaram a família na descrição das experiências.

Assim, analisamos mais profundamente 39 questionários, pois, dos 111 retirados, 65 não descreveram experiências ou apresentaram relatos muito vagos e 46 não abordaram a família. Para tanto, categorizamos as respostas dos agentes escolares em função de temas retirados da literatura da área, tais como: as finalidades da experiência, os temas e meios utilizados para essa educação, relações da experiência com a comunidade extraescolar, os resultados e mudanças obtidas e os modos de avaliação.

Vale lembrar que, na maior parte das vezes, as respostas dos agentes escolares estiveram relacionadas a mais de uma categoria; sendo assim, nas análises, consideramos o total de respostas e não o total de questionários analisados.

Na continuidade desse texto, como proposta de mostrar se escolas públicas têm realizado um trabalho voltado à formação da moral autônoma e à construção de valores éticos nos alunos, destacamos as categorias de respostas mais representativas entre os temas presentes nos questionários.

RESULTADOS OBTIDOS

Considerando os 39 relatos de experiências que restaram como selecionados para a análise, os respondentes foram, predominantemente, coordenadores pedagógicos (54%), diretores (35%) e professores (11%). Em relação ao nível de ensino, os participantes da pesquisa atuavam, em sua maior parte, em escolas que atendem o Ensino Fundamental e

Médio (65%). Também contamos com a participação de agentes escolares advindos de escolas que oferecem apenas o Ensino Fundamental (25%); e outras apenas o Ensino Médio (10%).

Observamos que a maioria dos agentes escolares (98%) afirmou que a escola deve dar educação moral, principalmente para formar alunos cidadãos, conscientes e críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, de modo a estimular uma convivência harmônica em sociedade.

Em relação aos temas das experiências relatadas, os mais focados foram valores morais (34,2%), tais como: respeito ao próximo, respeito ao patrimônio público, respeito ao meio ambiente, paz, solidariedade, amizade, fraternidade, amor, entre outros. Esse é um resultado importante de se destacar, uma vez que os valores são construídos ao longo da vida e que são fundamentais na formação da autonomia moral. O sistema de valores, segundo Araújo (2007, p. 32), se torna “[...] cada vez mais variado, cada vez mais aleatório, cada vez mais rico, cada vez mais complexo, cada vez mais organizador”. Para tanto, a escola precisa criar e/ou aproveitar situações do cotidiano para que os alunos possam compreender e incorporar os valores morais.

Outros temas enfatizaram a formação da cidadania (17,1%) priorizando os direitos e deveres do cidadão e o civismo. E outros temas se mostraram muito genéricos (14,5%) apenas se referindo a palavras como ética, Educação Moral, Educação em Valores, Direitos Humanos, sem especificar o que foi focado no projeto. Também identificamos um número significativo de respostas que relataram outros temas (14,5%), tais como drogas, gravidez na adolescência, entre outros, dos quais categorizamos como ‘temas variados’.

Constatamos que a grande maioria das escolas trabalhou a educação moral a partir de diferentes meios. As atividades diversificadas foram as mais utilizadas, com 50% das respostas.

Além disso, percebemos um número expressivo de respostas na categoria referente aos meios impositivos (32,8%). Isto retrata que o trabalho com os valores morais tem acontecido de forma impositiva em algumas escolas, sendo que, muitas vezes, os educadores apenas repassam teoricamente o que é certo ou errado, bom ou ruim; o que diminui as chances de desenvolver a autonomia moral dos alunos.

Um fato interessante de se destacar é que os meios baseados em situações do cotidiano escolar, como discussão sobre questões de relacionamento e regras da escola, assim como assembleias, diálogo e resolução de conflitos, que são importantes estratégias de

se trabalhar a educação moral, estiveram pouco presentes nas respostas dos agentes escolares (4,6%).

No que se refere às finalidades dos projetos descritos, a mais apontada, com 21,8% das respostas, foi a de fomentar a formação da cidadania dos alunos, com o intuito de melhorar a convivência dentro e fora da escola, torná-los cidadãos mais conscientes e conhecedores de seus direitos e deveres, sensibilizá-los para o trabalho coletivo e para a preservação do bem público. Como exemplo, destacamos a resposta de uma professora de Ensino Fundamental e Médio: *“Para prevenção e para adquirir melhor qualidade de vida e socialização, conhecer que além de direitos, todos têm deveres”*.

A formação da cidadania se faz necessária para uma aprendizagem da vida em comum, para tornar o aluno um cidadão ativo com um bom nível de civismo, de modo que possa exigir seus direitos e cumprir os deveres sociais (PUIG, 2007). No mesmo sentido, Cortina (2003, p. 100) afirma que uma das principais funções da educação moral consiste em fazer com que os alunos se interessem pelos valores da cidadania, pois “[...] o exercício da cidadania é crucial para o desenvolvimento da maturidade moral do indivíduo”.

Em seguida, apareceram finalidades ligadas ao ensino de valores, como respeito ao próximo, amizade e solidariedade (14,5%); e, também, para melhorar as relações interpessoais dentro da escola, a fim de diminuir os conflitos e violência, e aumentar a tolerância nos alunos (14,5%). O relato de uma coordenadora de Ensino Fundamental exemplifica essa tendência de resposta: *“Aconteceu por iniciativa dos próprios alunos para melhorar o ambiente escolar quanto à disciplina e violência, e aproximar os alunos junto a direção, professores e comunidade”*.

Verificamos que 29,3% das respostas afirmaram que a experiência de educação moral não foi provocada pela comunidade em volta da escola. Ou seja, grande parte das experiências que aconteceram nas escolas não fez relação com os problemas do meio externo. Isso nos leva a perceber que os agentes escolares estão mais atentos e preocupados em resolver os problemas internos. No entanto, autores como Alfayate (2002) e Serrano (2002) defendem que os projetos de educação moral devem ser elaborados para responderem a fatos sociais complexos, que surjam na comunidade em torno da escola, a partir do contexto social dos alunos, e que repercuta na vida cotidiana dentro e fora da escola.

Por outro lado, 21,9% das respostas apontaram que a comunidade, em geral, provocou a experiência devido aos problemas presentes nela, como, por exemplo, alto índice de violência e pobreza, falta de conscientização ambiental, depredação do patrimônio público,

falta de conscientização de vida saudável, falta de participação em assuntos sociais. Outras respostas mencionaram que a comunidade foi umas das propulsoras do projeto por ela ser presente e solicitar medidas para abrandar problemas (14,6%).

A respeito das mudanças no ambiente escolar, a partir da realização das experiências, apenas três respostas relataram que não aconteceram mudanças ou elas não foram percebidas, sendo que, dentre estas, apenas uma justificou que o projeto estava se iniciando e, por isso, as mudanças ainda não tinham acontecido.

A maior categoria concentrou 21,4% das respostas e se referiu à melhora na pessoa do aluno, ou seja, alguns projetos conseguiram tornar os alunos mais reflexivos, mais conscientes e/ou disciplinados, mais atentos a seus atos e/ou com maior autoestima. Destacamos os relatos de uma diretora de Ensino Fundamental e de uma coordenadora de Ensino Fundamental, respectivamente: *“As palestras e discussões fizeram os estudantes refletirem sobre suas próprias ações”*; *“No início, no desenvolvimento desta atividade, a escola ficava tumultuada. Agora, os alunos estão mais educados e realizam a atividade com consciência. As posturas dos mesmos apresentam melhoras significativas”*.

Com 17,9% das respostas, alguns agentes escolares perceberam que aconteceu a construção e/ou consolidação de valores nos alunos, justificando que eles passaram a ter, principalmente, mais respeito pelo próximo e, também, pelo ambiente. Para exemplificar, apresentamos a resposta de uma diretora de Ensino Fundamental e Médio: *“Maior envolvimento dos alunos com a conservação da escola e respeito aos pares”*.

Outros projetos melhoraram o relacionamento entre os alunos e/ou na escola, uma vez que o número de conflitos, situações problemáticas e de intolerância foi reduzido. Foram 16% das respostas que se enquadraram nesta categoria, como, por exemplo, a de uma coordenadora de Ensino Fundamental: *“Muitos alunos que apresentavam dificuldades no relacionamento social, melhoraram sua postura após a realização deste projeto”*.

Em relação à avaliação dos projetos de educação moral desenvolvidos nas escolas, a grande maioria das respostas dos agentes escolares descreveu que as experiências foram avaliadas, mas não indicou os métodos de avaliação (40%). Identificamos um número significativo de respostas que apontaram a não realização de avaliação (20%). Outras respostas mencionaram métodos subjetivos, baseados em impressões, observações, conversas e comentários do dia-a-dia (17,5%).

Sobretudo, é de suma importância que a maioria dos projetos tenha sido avaliada, uma vez que, como aponta Serrano (2002), a avaliação se faz necessária, pois permite que o professor comprove se a ação educativa é adequada às necessidades e características dos alunos, e se os objetivos almejados puderam ser alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das características da sociedade contemporânea, na qual, muitas vezes, as relações são pautadas pelo individualismo, competição e rivalidade, consideramos que é função da escola educar moralmente as crianças e adolescentes, a fim de incentivar a autonomia moral por meio de estratégias que favoreçam a participação ativa na construção e compreensão das normas e regras que seguem.

Defendemos que é em meio ao contexto atual que a escola deve planejar o seu trabalho pedagógico, pois, assim como afirma La Taille (2009, p. 75),

É nas ambiguidades que ela deve intervir. É tomando o seu lugar nos jogos de forças contraditórios que pode ter sucesso. [...] Sucesso para ajudar as novas gerações a penetrar numa cultura do sentido, sucesso para lhes dar a oportunidade de viver uma vida que, por ser curta demais, não pode ser pequena.

A legislação brasileira e propostas oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), fundamentam que a educação deve garantir a formação cidadã do alunado. Contudo, Di Giorgi (2001), ao apresentar um estudo sobre a “crise da educação”, as reformas educacionais e a formação de professores, afirma que há dois consensos sobre a educação. O primeiro é em relação à sua importância, porque a concebe como necessária para o processo de formação da cidadania e de acumulação de capital humano. E segundo é de que a mesma está em crise, pois já não se sabe mais as suas finalidades.

O que se percebe é que, muitas vezes, as ações educacionais estão mais voltadas ao preparo dos alunos para atuação no mercado de trabalho. A concepção de educação está muito atrelada à ideia de aprendizagem de conteúdos; conseqüentemente, se esperam resultados que podem ser mensurados e quantificados a partir de sondagens e avaliações escritas. No entanto, apoiando-se nas ideias de Puig (2007, p. 104),

[...] o investimento que estamos propondo é rentável, porque atende a um imperativo: conseguir uma educação integral para todos. Mas é rentável também porque ajuda a criar um clima de convivência cidadã, gera o capital social necessário para garantir o desenvolvimento, previne o fracasso escolar, ajuda a criar um clima de convivência e bem-estar e contribui para formar cidadãos ativos de uma sociedade democrática.

Nos resultados da pesquisa que aqui apresentamos, verificamos que a grande maioria dos agentes escolares de escolas públicas do Estado de São Paulo apontou que a escola deve formar moralmente os alunos. Porém, ao analisar os projetos que foram descritos nos questionários, identificamos uma quantidade relativamente baixa de boas experiências que atendam aos critérios retirados da literatura sobre educação moral.

De acordo com que vários autores do campo da Psicologia da Moralidade têm defendido em seus estudos, Menin, Bataglia e Zechi (2013), no livro que reúne experiências bem-sucedidas de educação moral realizadas em escolas públicas brasileiras, apresentam que uma experiência para ser considerada bem-sucedida deve ter como finalidade o fortalecimento de valores considerados universalizáveis; não deve se limitar a uma disciplina específica, mas ser, de preferência, transversal aos programas curriculares; deve atingir o maior número possível de espaços e de participantes; ter continuidade na escola pelas várias séries e anos. Valores, regras e princípios que norteiam o como viver numa sociedade justa e harmoniosa, nesta educação, devem ser explicitados, discutidos e reconstruídos e não simplesmente transmitidos. Esta educação deve acontecer por procedimentos que favoreçam a formação de indivíduos autônomos, como, por exemplo, o diálogo, e resultar numa adoção consciente e autônoma de valores morais, de modo que os mesmos passem a fazer parte da personalidade – moral – dos alunos.

Percebemos que as escolas reconhecem a importância de dar educação moral, principalmente para fomentar a formação da cidadania. De acordo com Cortina (2003, p. 100), uma das primeiras tarefas da educação moral consiste em formar os alunos como pessoas, que mais tarde se interessem pelos valores da cidadania, uma vez que “[...] a cidadania subjaz a outras identidades e permite suavizar os conflitos que podem surgir entre quem professa diferentes ideologias, porque ajuda a cultivar a virtude da política de conciliação responsável dos interesses em conflito”.

Contudo, apesar de grande parte dos agentes escolares afirmarem que é função da escola tratar das questões morais e terem apresentado que os projetos resultaram em mudanças positivas, identificamos muitas experiências que direcionaram suas ações por meio do método transmissivo e/ou impositivo, como, por exemplo, leitura de textos explicativos, aulas expositivas, exposição de temas pelo professor, entre outros. De acordo com Piaget (1930/1996), essa educação não pode se dar por imposição de valores, sendo os métodos utilizados tão importantes quanto os fins que se pretende alcançar.

Sobretudo, as iniciativas de projetos de educação moral ou em valores em espaços escolares merecem ser vislumbradas pela relevância e necessidade em trabalhar os valores morais e éticos com os alunos, principalmente nos dias atuais. Acreditamos na hipótese de que muitos dos projetos não atenderam aos critérios apontados nos estudos da área por conta da falta de formação dos professores para trabalhar com esse tipo de educação.

Isso nos conduz ao seguinte questionamento: estaria essa falta de formação presente apenas nas localidades em que os questionários foram coletados ou esta seria a realidade educacional brasileira? Essa é uma questão a se refletir, principalmente por existirem propostas curriculares que defendem um trabalho voltado à construção da moral e dos valores nos alunos em ambientes educacionais, e que, também, orientam os modos com que as ações devem acontecer.

Nota

ⁱ Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

REFERÊNCIAS

- ALFAYATE, M. G. Para um sistema básico de valores compartilhados no Projeto Educativo de Centro. In: NIEVES, A. M. et al. *Valores e temas transversais no currículo*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 49-63.
- AQUINO, J. G. Crise, acosso e reinvenção da experiência educativa contemporânea. In: AQUINO, J. G. et al. *Família e educação: quatro olhares*. Campinas: Papyrus, 2011. p. 107-142.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64 (Coleção pontos e contrapontos).
- _____. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-136.
- BAUMAN, Z. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação Câmara da Educação Básica. *Resolução n. 2, de 7 abril de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. *Nos labirintos da moral*. 5. ed. Campinas: Papirus: 7 Mares, 2009.

CORTINA, A. *O fazer ético: guia para educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.

COSTA, J. F. *O vestígio e a aura*. Corpo e consumismo na moral do espetáculo. São Paulo: Garamond, 2004.

DI GIORGI, C. G. A “crise da educação”, as reformas educacionais e a formação de professores: entre produtivismo e formação cidadã. In: SANTOS, G. A. (Org.) *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 51-61.

GOERGEN, P. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARD, J. C.; GOERGEN, P. (Org.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 59-95.

JARES, X. R. *Educar para a verdade e para a esperança*. Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KHEL, M. R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, E.; KHEL, M. R. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 42-62.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y; MENIN, M. S. E. (Org.) *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.) *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37–104.

_____. Educação moral na primeira infância. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano 8, n. 23, p. 8-11, abr./jun. 2010.

_____. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 17-36.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977. [publicação original 1932].

PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36 [publicação original 1930].

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARAÚJO, U.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106 (Coleção pontos e contrapontos).

SERRANO, G. P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

TÜRCKE, C. Paradigma da sensação. In: _____. *Sociedade excitada*. Filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 13-86.

TÜRCKE, C. Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência. In: ZUIN, A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org.). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-73.

VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.