



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Anais, Volume XVI, n. 6, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 6

Neuroeducação, Ensino de Ciências Humanas e Sociais e Linguagem

**A construção da personalidade moral e a escola: uma reflexão sobre
currículo oculto e Educação Moral**

The construction of moral personality and the school: a reflection about
hidden curriculum and Moral Education

Beatriz Guedes de Seixas, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2022.16.06.03>

Recebido em: 14/07/2022

Aprovado em: 03/09/2022

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A construção da personalidade moral e a escola: uma reflexão sobre currículo oculto e Educação Moral

The construction of moral personality and the school: a reflection about hidden curriculum and Moral Education

RESUMO

Examinando as relações entre a formação para o exercício da cidadania e o que tem sido incluído nas propostas curriculares das escolas, o presente ensaio analisa como tais relações se conectam com as teorias sobre a construção da personalidade moral, levando em consideração as descobertas recentes da neurociência. A fim de expor como se dá grande parte da abordagem escolar sobre condutas morais, valores e ética, apresentamos o conceito de currículo oculto e discutimos os conceitos fundamentais envolvidos na temática. Por fim, discutimos sobre o estabelecimento de estratégias escolares eficazes para a formação integral dos indivíduos.

Palavras-chave: Currículo Oculto; Educação Moral; Ética.

ABSTRACT

Examining the relationship between training for the exercise of citizenship and what has been included in the curricular proposals of schools, this essay analyzes how this connects with theories about moral personality construction, taking into account the recent discoveries of neuroscience. In order to expose how occurs the most of the school approach about moral conduct, values and ethics, the concept of hidden curriculum is presented, in addition to presenting the fundamental concepts involved in the theme. Finally, we discuss the establishment of effective school strategies for the integral training of individuals.

Keywords: Moral Education. Hidden Curriculum. Ethic..

INTRODUÇÃO



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Entre os objetivos atuais da educação, previstos em lei e esperados pela sociedade, dois deles são compreendidos como centrais: a instrução acerca dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e a formação ética dos futuros cidadãos. Na prática, porém, a instrução tem sido o objetivo único da maioria das escolas enquanto a formação ética é deixada de lado, apesar da sua importância já ser reconhecida e prescrita em documentos oficiais consolidados, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 1996. Logo no Art. 2º, a LDB 9394/96 define que a educação tem como finalidade o desenvolvimento pleno do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe ainda mais evidência para esse eixo, destacando já nas dez competências gerais da Educação Básica a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores envolvendo a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, além da valorização da diversidade de saberes e vivências, o exercício da cidadania, a promoção dos direitos humanos e a empatia, bem como o posicionamento ético em relação a si, ao outro e ao planeta, entre outros (BRASIL, 2018).

De acordo com Araújo (2014), esse eixo da formação ética busca o desenvolvimento de aspectos que deem condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais aos jovens e às crianças, de modo que possibilitem a eles uma vida pessoal digna e saudável e para que possam participar da vida política e pública da sociedade de forma efetiva, crítica e autônoma. Segundo o autor, apesar desse objetivo estar presente nos textos das propostas curriculares ou nos projetos político-pedagógicos das escolas, a formação ética foi aos poucos sendo deslocada do espaço público e delegada às famílias e às igrejas.

Diferente de componentes curriculares como Ciências, Matemática, História, Física e outros, a formação ética não se ensina pela fala e também não se mede por meio de uma prova escrita tradicional. Em vez disso, Danza (2014) nos lembra que o ensino das virtudes, hábitos e princípios invoca uma discussão que atravessa o tempo, e defende que tais elementos não são conquistados através de explicações dadas pelos adultos, da mesma forma que ensinar a viver "uma boa vida" não se dá pela informação de conteúdos ou pelo aprendizado de conhecimentos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Para Araújo (2014), uma maneira de trazer a formação ética e para a cidadania de forma intencional para o cotidiano escolar é por meio da transversalidade, que entre seus pressupostos inclui os temas transversais. Estes podem ser definidos como temas específicos relacionados à vida cotidiana da comunidade, à vida das pessoas, a suas necessidades e interesses, como por exemplo a Ética, a Pluralidade Cultural, o Meio Ambiente, a Saúde, o Trabalho e o Consumo (ARAÚJO, 2014). Vale destacar que esses temas não são novas disciplinas curriculares, mas sim áreas de conhecimento que perpassam os campos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Na prática, o autor aponta que esses temas costumam ser introduzidos no currículo na forma de “currículo oculto”, o que quer dizer que as temáticas envolvendo a formação moral e a cidadania dos alunos são abordadas à medida que surgem oportunidades no cotidiano das aulas. Para ilustrar, Araújo (2014) cita brigas no recreio, o sucesso de um estudante em algum esporte e a fala de uma aluna sobre uso de drogas como exemplos de situações utilizadas pelos docentes para promover discussões sobre o tema, levando o grupo à reflexão ou dando lições de moral e de vida.

Com isso, apesar de ser uma das formas mais nítidas e utilizadas pelos docentes para moralizar as relações escolares, Araújo avalia que esse tipo de trabalho não é sistematizado nem registrado, o que também abre margem para ações arbitrárias e moralistas, baseadas nos valores individuais dos professores. Com isso, fica claro que, para formar alunos nesse eixo, é essencial que a formação de professores prepare os docentes para esse trabalho também.

A respeito da formação docente, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) avaliam que, em geral, os cursos de licenciatura e pedagogia ignoram o eixo da formação ético-afetiva e sociopolítica para focar exclusivamente no primeiro eixo, o da instrução. Dessa forma, os cursos ensinam as disciplinas das propostas curriculares de maneira fragmentada e não trabalham o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociocognitivas e nem a construção de valores, deixando de lado ainda projetos colaborativos e ligados ao cotidiano escolar, além de temáticas como sexualidade, violência e a diversidade.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Assim, torna-se um desafio para os professores desenvolverem uma formação ética e cidadã quando nem eles mesmos receberam essa formação. Diante desse cenário, questionamos como promover a formação de cidadãos éticos e quais são os aspectos envolvidos nesse processo. Para isso, apresentaremos neste ensaio alguns conceitos fundamentais como moral, ética e valores e o que se entende por construção da personalidade moral. Em seguida, analisaremos o que tem sido feito em termos de currículo no ambiente escolar. Unindo as compreensões propostas, refletiremos sobre o que pode e deve ser repensado com relação a isso no ambiente escolar.

A Educação Moral

Um dos conceitos fundamentais relacionados a uma formação ética é a moralidade. Josep Puig, especialista em Educação Moral, entende que a gênese da moralidade está na indeterminação dos seres humanos e na possibilidade de escolha de como queremos viver (PUIG, 1998). Se fôssemos programados, como comunidades de insetos, por exemplo, não faria sentido falarmos de moralidade; entretanto, diante de nossa indeterminação e inacabamento, abrem-se as mais diversas possibilidades de como agir no mundo:

Quando aparece a necessidade de decidir como tem de ser a adaptação ao meio, como se quer viver, como se quer resolver os conflitos vitais da existência, estamos diante do germe da moralidade, diante de um jogo que conjuga o inacabamento e a indeterminação humana com a possibilidade de decidir reflexivamente o que fazer com tal abertura. (PUIG, 1998, p. 26).

Essa decisão de como queremos viver no mundo com os outros é pessoal e social. Para Puig, a educação moral associa-se à tarefa de construir sujeitos capazes de ter uma vida consciente, livre e responsável no seio de uma comunidade.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Moral e ética muitas vezes são empregados como sinônimos, “ambos referindo-se a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias” (DE LA TAILLE, 2006, p. 25). Entretanto, apesar de aceitável a sinonímia devido à origem dos vocábulos, dependendo do emprego deles é importante apontar as diferenças de sentido. Ao comparar quatro distintas abordagens teóricas sobre moral e ética, incluindo Durkheim, Freud, Piaget e Kohlberg, De La Taille aponta que, apesar das discordâncias entre eles, há uma concordância do ponto de vista formal na medida em que

moral implica princípios e regras que devem ser obrigatoriamente observados. A pergunta da moral, para eles, é “como deve-se agir?” [...] Em uma palavra, os quatro pensadores aqui apresentados concordam em um aspecto fundamental: moral diz respeito a deveres. (DE LA TAILLE, 2006, p. 19).

Segundo o autor, existem várias convenções para descrever uma diferenciação entre Moral e Ética. Para ele, porém, a distinção se faz por meio de duas perguntas: enquanto a moral responderia a pergunta “como devo agir?”, a reflexão ética busca responder “que vida eu quero viver?”.

Para explicar psicologicamente o comportamento moral, De La Taille avalia que Piaget e Kohlberg se aproximam na medida em que explicam a moralidade por meio da razão, afirmam a virtual autonomia dos indivíduos e sustentam o universalismo moral, definindo-o pelo ideal de justiça, “baseado na equidade e reciprocidade um conteúdo moral universal para o qual tende o desenvolvimento de todos os seres humanos” (DE LA TAILLE, 2006, p. 22).

Durkheim e Freud, por sua vez, assemelham-se ao “explicar a moralidade pela afetividade, afirmar a incontornável heteronomia dos indivíduos e não definir um conteúdo para a moral sustentando o relativismo antropológico” (Ibidem), ou seja, considerando que não é possível encontrar uma definição universal da moral.

A afetividade para Durkheim e Freud relaciona os sujeitos que experimentam os elementos afetivos com a fonte dos mandamentos morais, conforme explica De La Taille (2006). Isso quer dizer que não há um conteúdo específico para a moral porque os sentimentos não estariam ligados a um conteúdo, mas sim às fontes desse conteúdo (os agentes que impõem as regras). Dessa forma, para Durkheim essa fonte seria o sagrado, inspirado pela sociedade, e para Freud seriam as figuras paternas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A psicóloga Carol Gilligan leva em conta a afetividade também, porém, identifica conteúdos específicos para a moral. Na sua abordagem, Gilligan segue Kohlberg na moral da justiça, mas rompe com ele ao definir que essa moral seria aplicada somente aos homens. As mulheres, então, seguiriam uma moral do cuidado e o problema moral estaria ligado à obrigação de promover o cuidado e evitar o dano:

A construção do problema moral pelas mulheres como um problema de cuidado e responsabilidade nos relacionamentos em vez de problema de direitos e normas liga o desenvolvimento do seu pensamento moral a mudanças no seu entendimento de responsabilidade e relacionamentos, assim como a concepção de moralidade como justiça liga o desenvolvimento à lógica da igualdade e reciprocidade. Assim, a lógica subjacente à ética do cuidado é uma lógica psicológica dos relacionamentos, que contrasta com a lógica formal da equanimidade, que dá corpo ao enfoque da justiça. (GILLIGAN, 1982, p. 84).

Outro crítico da abordagem racional e universalista de Piaget e Kohlberg é o psicólogo Jonathan Haidt. Pátaro (2011, p. 72) explica que Haidt critica esses autores justamente “por entender que nesses trabalhos se compreende a moralidade em uma visão cognitivo-evolutiva, construída pela própria criança sem influência da cultura e por meio de um desenvolvimento racional e cognitivo”. Como resultado disso, todas as crianças, de qualquer cultura e qualquer lugar do mundo, construiriam uma moralidade semelhante.

Como contraponto, Haidt defende que a cultura influencia parcialmente a moralidade, além de defender que o julgamento moral incluiria ainda, além da razão, as emoções e a intuição (PÁTARO, 2011). Como resultado, o autor propõe um modelo social-intuicionista que posiciona as emoções no controle da moralidade: “o julgamento moral envolve rápidos sentimentos de intuição, ou intuições carregadas de afeto, o que então aciona a racionalização moral como um produto social depois do ocorrido” (HAIDT, 2003, p. 865, tradução nossa).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Ainda sobre a dimensão afetiva, Danza e Arantes (2014) expõem que a afetividade dos sujeitos está relacionada com o campo da moralidade, muito por ela atuar na regulação de nossos pensamentos e ações. A obra “O erro de Descartes” do neurocientista António Damásio reforça esse aspecto, mostrando ainda a indissociabilidade das dimensões afetiva e cognitiva, e apresenta casos de pacientes que, em função de doenças ou acidentes que comprometeram o cérebro ou uma parte dele, têm comportamentos que ilustram essa relação:

Enquanto os pacientes cujos problemas surgiram somente na idade adulta nos levam a supor que emoções eram necessários para o uso de comportamentos sociais adequados, os pacientes cujos distúrbios manifestaram-se no início da vida mostraram que emoções também são necessárias para dominar o *know-how* que norteia o comportamento social apropriado. As implicações desse fato para a compreensão das possíveis causas da conduta social inadequada mal começaram a ser avaliadas. (DAMÁSIO, 2012, p.14)

As contribuições de Damásio, além das de Haidt e de autores como Seyla Benhabib e Mordecai Nisan, são essenciais para a educação moral porque “ao abrir espaço para os elementos subjetivos e particulares no raciocínio moral, um movimento importante desses referenciais é buscar compreender a moralidade como aspecto integrado ao *self*, à identidade do ser humano” (PÁTARO, 2011, p. 81-82, grifo da autora).

Caminhos para a construção da personalidade moral



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Diversos estudiosos buscaram entender como se dá o desenvolvimento da moralidade nos humanos. Piaget foi um deles, como já apresentamos, e suas ideias sobre o desenvolvimento moral deram origem à importante obra “O juízo moral na criança” (1932). Investigando de que maneira a construção da moralidade é desenvolvida nos indivíduos, Piaget analisou o comportamento de crianças de diversas idades a partir de jogos que lhes eram comuns – bolinhas de gude, pique e amarelinha. Observando diferentes estágios no que diz respeito à prática das regras, à obediência ou não às instruções, à forma como isto se dava (com ou sem questionamento, por exemplo) e outras revelações interessantes, Piaget definiu a existência de três períodos da experiência do indivíduo com a moralidade: a anomia (período inicial, com ausência de regras), heteronomia (período em que indivíduo segue as regras impostas pelo meio externo) e autonomia (período em que as regras partem da consciência do próprio indivíduo). Segundo Pátaro (2011, p. 56), na autonomia, o sujeito “a partir de uma compreensão racional, é capaz de discernir entre o certo e o errado com base nos princípios de justiça e de igualdade”. Como explica Lima:

[Segundo Piaget] o que leva o indivíduo, inicialmente, a acatar as regras de seu grupo social é a heteronomia, fruto da coação do adulto sobre a criança e dos aspectos externos sobre os internos. O desenvolvimento da inteligência dá-lhe uma condição de socialização que, na cooperação, ao discutir a moral de seu grupo, desenvolve certa autonomia, uma consciência, e passa a regular-se livremente (conforme seus motivos). (LIMA, 2004, p. 15).

Com base em Piaget, o conceito de desenvolvimento para Kohlberg também propõe um modelo cognitivo estrutural. Esse modelo que, como já apresentado, é centrado no princípio da justiça, é composto por seis estágios, organizados em três níveis - pré-convencional, convencional e pós-convencional. Trata-se de uma sequência, na qual o indivíduo vai conquistando novos estágios por meio do raciocínio moral.

Foi justamente pela crítica a esses estágios, que apontavam limitações no desenvolvimento moral das mulheres, que Carol Gilligan rompeu com Kohlberg e desenvolveu o modelo da ética do cuidado:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



O cuidado torna-se o princípio escolhido de um julgamento que continua psicológico em sua preocupação com relacionamentos e respostas, mas se torna universal em sua condenação da exploração e dano. Assim, um entendimento da psicologia dos relacionamentos humanos progressivamente mais adequado - uma diferenciação cada vez maior do eu e do outro e uma compreensão crescente da dinâmica da interação social - dá corpo ao desenvolvimento de uma ética do cuidado. Essa ética, que reflete um conhecimento cumulativo dos relacionamentos humanos, progride em torno de uma visão central, de que o eu e o outro são interdependentes. (GILLIGAN, 1982, p. 85).

Levando em conta as descobertas recentes da neurociência sobre as estruturas neurobiológicas do cérebro humano, Darcia Narvaez propõe uma teoria que recorre à evolução humana para compreender a construção da identidade moral, relacionando os substratos biológicos e os psicológicos:

A Teoria da Ética Trina (TET; Narvaez 2008) descreve como a experiência inicial pode influenciar os fundamentos neurobiológicos do funcionamento moral, identificando três orientações morais que emergem dos estratos evoluídos do cérebro (MacLean 1990) e que são moldadas pela experiência inicial: Segurança (autoproteção reflexiva), Engajamento (sintonia relacional) e Imaginação (abstração reflexiva). (NARVAEZ; LAPSLEY, 2014, p. 228, tradução nossa).

O desenvolvimento do cérebro, de acordo com essa teoria, é bastante influenciado pelo processo de socialização. Se, por exemplo, no início da vida, o ambiente não fornece segurança e exige com frequência que o sistema de autoproteção do indivíduo esteja ativo, o cérebro será mais reativo ao estresse com uma disposição para a Ética de Segurança. Esse condicionamento inibe o livre arbítrio e as éticas de Engajamento e Imaginação, levando a uma reação sem controle e mais autocentrada em situações ameaçadoras. Por outro lado, um ambiente seguro, com um bom cuidador e ampla assistência para o desenvolvimento, promove o bom funcionamento de sistemas fisiológicos, hormônios relacionados à ligação e apego e sistemas pró-sociais. Isso permite que o indivíduo se aproxime, relacione-se e conviva com outras pessoas, ou seja, tenha um bom desenvolvimento da inteligência emocional (NARVAEZ; LAPSLEY, 2014).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Narvaez parece concordar com Aristóteles ao sugerir que a aquisição de virtudes passa pelo exercício ou prática das mesmas, ou seja, “uma pessoa se torna virtuosa praticando a virtude sob a orientação de um mentor até que possa se orientar” (URMSON, 1988, apud NARVAEZ; LAPSLEY, 2014, p. 230, tradução nossa). Segundo a autora, experiências sociais incluindo a prática regular e consistente de hábitos e virtudes levam a orientações que passam a ocorrer automaticamente, sem pensamento reflexivo. Ou seja, a partir de influências sociais, experiências repetitivas e instrução guiada, a capacidade de resposta intuitiva aumenta, permitindo julgamentos rápidos e automáticos. Narvaez chama esses hábitos adquiridos de “esquemas cognitivos sociais ou componentes comportamentais, cuja ativação frequente passa a ser aprendida ao ponto de automaticidade crônica” (NARVAEZ; LAPSLEY, 2014, p. 231, tradução nossa).

De acordo com a TET, as estruturas cognitivo-afetivas dos indivíduos vão sendo construídas de acordo com as suas experiências sociais e ao longo da vida, formando os esquemas morais. Quanto mais frequente for o acesso a um esquema, mais intensamente irá direcionar e filtrar a percepção, a memória e as reações afetivas. Dessa forma, a socialização exerce grande influência na formação da personalidade moral.

Narvaez explica que a experiência moral é socialmente fundamentada e que as suas raízes estão na experiência inicial, sendo necessária a imersão precoce e frequente na vida social onde a virtude é aplicada para que o seu desenvolvimento aconteça de forma ideal. Pensar nessa construção gradual faz ainda mais sentido se tivermos claro que a moralidade não se reduz a seguir regras ou códigos e que as situações do dia-a-dia não se repetem, sendo impossível generalizar quais são os comportamentos esperados. As experiências sensório-motoras têm papel fundamental no desenvolvimento do inconsciente cognitivo, do qual dependem operações mentais de sistemas conceituais, inferência, significado e linguagem (NARVAEZ; LAPSLEY, 2014).

Apoiados em princípios de complexidade^[1], autores como Josep Maria Puig e Ulisses Araújo compreendem a moralidade como um processo dialógico influenciado por uma infinidade de elementos, internos e externos e que integra dimensões cognitiva e afetiva, pública e privada (PÁTARO, 2011).

Como aponta Puig (1998, p. 28), “a moralidade supõe necessariamente enfrentar fatos e acontecimentos que preocupam, inquietam e questionam: fatos que provocam conflitos entre valores de alguma maneira desejáveis”. Desencontros de valores, desejos contraditórios e esperanças contrapostas dão origem a conflitos e, segundo o autor, a educação moral deverá transmitir recursos morais úteis para a resolução dos mesmos:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Atinge-se a moralidade quando podemos refletir sobre o comportamento interpessoal, sobre a convivência social, sobre o tipo de vida que se leva, sobre os valores que pretendem conduzir o comportamento ou sobre as vivências conflitivas. Adquire-se a capacidade de atribuir valor, pensar e decidir por si mesmo sobre os próprios valores, pensamentos e decisões. A consciência se faz juiz do sujeito que a possui (PUIG, 1996, p. 79 *apud* PÁTARO, 2011, p. 83).

Tendo por base o conceito de valores de Piaget, de que o valor é construído por meio das projeções afetivas que o indivíduo faz sobre pessoas ou objetos, Araújo (2007) amplia essa definição ao entender que os valores são construídos com base nas projeções de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo. Em linguagem mais simples, o autor define que valor é aquilo de que gostamos, valorizamos e que, por isso, pertence à dimensão afetiva do psiquismo humano.

Araújo sinaliza que, do ponto de vista psicológico, é possível o ser humano construir valores que não sejam morais, sendo este um outro vínculo entre valores e moralidade. Para ilustrar, é dado como exemplo que algumas pessoas têm o tráfico de drogas, a violência e o autoritarismo como valores, embora do ponto de vista moral isso não seja desejável. Da mesma forma, o sujeito pode construir contravalores quando projeta sentimentos negativos sobre esses mesmos objetos, pessoas, relações ou sobre si mesmo (ARAÚJO, 2003).

Com isso, no processo de desenvolvimento psicológico, os valores são incorporados na identidade dos sujeitos, organizando-se em um sistema em que alguns são mais centrais e outros mais periféricos. Como resultado, é possível concluir que “cada ser humano constrói um sistema de valores, segundo as interações que estabelece com o mundo e consigo mesmo desde o nascimento” (ARAÚJO, 2003, p. 161).

Os Currículos e a Educação Moral



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Para entender como promover a formação integral dos alunos, é importante discutir o papel do currículo na educação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), currículo é “a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática” (BRASIL, 1998, p. 49).

O documento deixa claro, portanto, que o currículo não se trata de uma listagem de conteúdos a serem aprendidos na escola. Como defende também Araújo (2018):

[é] um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças, valores que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino, ou seja, tanto por meio do currículo prescrito como do currículo oculto. (ARAÚJO, 2018, p. 30)

A autora explica que enquanto o currículo prescrito é predefinido e registrado em documentos oficiais como leis, normas, diretrizes, livros didáticos, propostas curriculares, planos de ensino e planos de aula dos professores, o currículo oculto engloba ensinamentos e aprendizagens que se dão de forma implícita e sem planejamento, como já foi dito anteriormente. Brito e Purificação (2017) pontuam ainda que o currículo prescrito, chamado também de currículo real, não é um manual que prevê todas as diversidades presentes ou futuras, em sala de aula ou fora dela, e enfatizam que este currículo varia de acordo com o contexto em que está inserido, respeitando as suas particularidades.

No currículo oculto, por sua vez, são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já construída (ARAÚJO, 2018). Alguns exemplos de como o currículo oculto costuma se manifestar nas escolas foram mencionados anteriormente, como no aparecimento de um conflito ou outra situação que traga o assunto espontaneamente (ARAÚJO, 2014).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Brito e Purificação (2017) destacam que também estão incluídos no currículo oculto os gestos, vocabulários e comportamentos que acabam tendo destaque no meio social e escolar. Afinal, não sendo o contexto um ambiente de neutralidade, as relações sempre estarão permeadas pela ética, como explicam os PCNs: “Na escola, o tema ética se encontra nas relações entre os agentes que constituem essa instituição, alunos, professores e pais, e também nos currículos, uma vez que o conhecimento não é neutro nem impermeável a valores de todo tipo” (BRASIL, 1998, p. 66).

Assim, como destacado pelo documento oficial, os valores (éticos ou não) permeiam os currículos. Apesar disso, a educação moral planejada é essencial para consolidar a formação crítica dos alunos. Com base nisso, Brito e Purificação (2017) questionam o papel do currículo oculto nas possíveis soluções ou contribuições para a formação crítica e reflexiva do aluno, capaz de atuar na sociedade de forma ativa, humana, justa e democrática. Para eles, o currículo oculto não é a melhor opção porque os autores defendem justamente que é uma atuação consciente, criativa, crítica e reflexiva por parte dos educadores que contribuirá para a formação integral de seus alunos.

Além disso, considerando ainda que a educação moral prevê um desenvolvimento ao longo dos anos, é preciso oportunizar de maneira planejada e organizada as diversas situações de aprendizagem para esse desenvolvimento. Como apontamos na seção anterior, a construção moral depende das relações interpessoais para seu desenvolvimento (ARAÚJO, 2003; 2007; NARVAEZ, LAPSLEY, 2014; PIAGET, 1932; PUIG, 1998).

Nesse sentido, podemos destacar que o trabalho na BNCC atende essa perspectiva na medida em que, primeiramente, insere a educação moral no currículo e, em segundo lugar, prevê esse trabalho em situações reais de vivência. Na disciplina de Língua Portuguesa - 6º ao 9º ano, por exemplo, são previstas práticas para lidar com discursos de ódio, participação ética e respeitosa em debates, valorização dos direitos humanos, entre muitas outras; na disciplina de Educação Física, por sua vez, a construção de valores aparece como uma das dimensões de conhecimento, sendo previsto o trabalho de combate ao preconceito, respeito às diferenças e superação de estereótipos nas práticas corporais, por exemplo (BRASIL, 2018).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Retomando Piaget (1932), vemos que é por meio da socialização que o indivíduo parte da anomia (ausência de regras) para desenvolver a heteronomia por meio das regras impostas pelo meio externo e, assim, buscar a autonomia. Com isso, o respeito às regras de convivência, cuja prescrição inicia como um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, já inicia esse trabalho, que vai ganhando traços cada vez mais complexos e elaborados quando com objetivos e habilidades que prevêem a participação em jogos, a compreensão de regulamentos e a participação em debates regrados e democráticos.

Esses debates, que são incentivados em diversos componentes curriculares, vão ainda ao encontro do que Puig (1998) defende para o trabalho com a moralidade, que inclui enfrentar temas e fatos que provoquem conflitos. Aliás, a resolução de conflitos está prescrita na BNCC desde a educação infantil, que prevê a orientação de um adulto para lidar com conflitos nas brincadeiras e interações em crianças a partir de 1 ano e sete meses.

Assim, com o trabalho organizado em currículos, seja por meio da abordagem transversal como orientam os PCNs, seja por meio de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou de habilidades como prevê a BNCC, a construção da personalidade moral pode ser desenvolvida de forma organizada e planejada.

Em sua tese de doutorado, Danza (2019) investigou os processos de conservação e de mudança dos projetos de vida de jovens do Ensino Médio que participaram de um programa de Educação em Valores proposto pela pesquisadora. Partindo dos trabalhos de Puig (1995, 1998) como referencial teórico de Educação em Valores, o programa elaborado por Danza (2019) conta com metodologias como: exercícios autobiográficos, de construção conceitual, de autorregulação, de autoestima, de compreensão crítica da realidade, de clarificação de valores, resolução de conflitos, discussão de dilemas morais e assim por diante. Na construção do programa, a pesquisadora levou em consideração o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola bem como as suas particularidades, que interferiram diretamente na formulação e na condução das atividades propostas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Após os três anos da intervenção, ao comparar as entrevistas do grupo de estudantes que participou do programa (Grupo A) às entrevistas do grupo controle (Grupo B), pode ser constatado um aumento na complexidade na forma como os jovens do Grupo A entendem e organizam internamente os fenômenos que os rodeiam, construindo projetos de vida mais complexos e com compromisso social em comparação com os jovens do Grupo B. Os resultados obtidos permitem afirmar que “o trabalho pedagógico sobre essa temática pode promover mudanças realmente significativas na formação de nossos estudantes” (DANZA, 2019, p. 206).

É importante pontuarmos que no início do presente ano, 2022, as escolas brasileiras começaram a implementar o Novo Ensino Médio (NEM), que tem a BNCC como norteadora de suas propostas. Entre as mudanças com o NEM está a ampliação da carga horária anual do Ensino Médio, que passa de 800 horas para 1000 horas, e a alteração da organização curricular, de modo que os conteúdos que até então se dividiam em disciplinas passam a compor quatro áreas do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (MUCH, 2021). Além disso, a BNCC prevê que as escolas organizem suas práticas em torno do eixo central chamado Projetos de Vida. Segundo a base, no Ensino Médio o protagonismo e a autoria dos estudantes traduzem-se como suporte para a viabilização e construção de seus projetos de vida (BRASIL, 2018).

Diante do que foi exposto até aqui, compreendemos a implementação dos Projetos de Vida nas escolas brasileiras como profícua para o trabalho intencional, planejado e organizado da moralidade. Para isso, não podemos deixar de defender que os docentes precisam estar preparados para a tarefa. Nessa perspectiva, Duarte (2021) investiga quais seriam as habilidades e competências socioemocionais necessárias aos professores do século XXI e define que a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em grupo (colaboração) estão entre elas.

Contextualizando-as à carreira docente, os estudos discutem a importância do professor conviver, durante a sua formação, em ambientes que proporcionem o desenvolvimento da habilidade de pensar criticamente para que ele seja eficaz no desenvolvimento desta habilidade em seus alunos, e a mesma recomendação se repete para o desenvolvimento de habilidades de colaboração e criatividade (DUARTE, 2021).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Por fim, vale destacar a indicação semelhante para o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas. Como explica Freire e Silva (2014), oportunizar ao professor a participação em um contexto de atividades que inclua a resolução de problemas durante sua formação inicial “contribuirá com a construção de uma compreensão mais adequada acerca da estratégia didática, de seus pressupostos teórico-metodológicos e das dificuldades conceituais e pedagógicas que acompanham todo processo” (FREIRE; SILVA, 2014, p. 30 *apud* DUARTE, 2021, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar a discussão do assunto, a intenção do ensaio é que, a partir do entendimento de como se dá a construção da personalidade moral, repensemos o impacto do currículo oculto das escolas na formação dos alunos no que compete à moralidade. Se pretendemos formar cidadãos éticos, com condutas e valores morais, precisamos ter claro o papel que a socialização exerce nisso. Considerando ainda que as crianças e adolescentes estão iniciando suas vidas e vivem uma significativa parcela das suas experiências sociais na escola, é indispensável que os educadores e toda a instituição escolar tenham consciência dessa influência e adotem ações que privilegiem o desenvolvimento ideal das estruturas cognitivo-afetivas e, conseqüentemente, da moralidade.

Reforçando o que já foi apresentado, o ensino de princípios éticos e morais não deve ser pensado para momentos específicos, muito menos aparecer exclusivamente em situações que os educadores julguem como oportunidades no cotidiano - ou seja, somente por meio do currículo oculto. O aprendizado e o desenvolvimento moral se dão a todo o momento e é indispensável revermos o que é levado para o ambiente escolar tanto na forma de currículo real, como na forma de currículo oculto.

Já que a repetição e as instruções reiteradas contribuem para a consolidação dos esquemas morais (NARVAEZ, 2014), uma estratégia adequada para as escolas é a estruturação de um trabalho intencional, planejado e consciente acerca dos valores morais e desejáveis socialmente, através de atividades que empreguem diferentes metodologias e partam do protagonismo do estudante, como demonstra o trabalho de Danza (2019).

Sublinhamos a preocupação deste trabalho com a formação ética das futuras gerações que, como elucidado na introdução, é um dos dois objetivos centrais da educação:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Se almejamos e defendemos a construção de uma sociedade cada vez mais democrática, plural e justa, é nosso dever protegê-la de quaisquer ameaças que possam vir a corromper esse ideário e incutir nos jovens ideais de individualismo, competição e escassez, que tornem o projeto de vida a expressão da luta pela sobrevivência em uma sociedade regida pela desigualdade da distribuição de recursos (DANZA, 2019, p. 225).

Para finalizar, destacamos que a proposta aqui apresentada vai ao encontro das sugestões que o professor Ivor F. Goodson, da Universidade de Brighton, realiza acerca dos currículos. Referência para os estudos curriculares, Goodson (2007) defende que é necessário que passemos de uma estrutura curricular prescritiva para um currículo que possibilite aprendizagens narrativas e de gerenciamento da vida. Para o autor, é importante que o currículo promova empoderamento, transformando as nossas instituições educacionais e fazendo-as cumprir a sua promessa - e um de seus objetivos centrais - de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169.

ARAÚJO, U. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, p. 17-64, 2007.

ARAÚJO, U. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



ARAÚJO, V. O conceito de currículo oculto e a formação docente – **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, vol. 3, n. 6, p. 29-39, Jul/Dez 2018.

ARAÚJO, U.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em 11 de julho de 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Vol. 11, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, I; PURIFICAÇÃO, M. Currículo questões iniciais: atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo. **Revista CESUMAR**, vol. 22, n. 2, p. 387-402, Jul/Dez 2017.

CARVALHO, J. **Cultura escolar e formação ética**. In: Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, J. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** – Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação, Campinas, vol. 13, n. 3, p. 39, 2002.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª ed., 2012.

DANZA, H. **Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. Dissertação (Mestrado). – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DANZA, H. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DANZA, H; ARANTES, V. Valores, sentimentos e projetos de vida: um estudo com jovens estudantes da cidade de São Paulo. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, vol. 6, n. 10, p. 169-189, Jan/Jun 2014.

DE LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, P. **As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

GILLIGAN, C. **Uma Voz Diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007.

HAIDT, J. The moral emotions. In: DAVIDSON, J.; SCHERER, K.; GOLDSMITH, H. (eds.). **Handbook of affective sciences**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LIMA, V. De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do Desenvolvimento Moral em Psicologia - um caminho para o estudo das virtudes. **Psicologia: Ciência e Profissão** (Impresso), Brasília, v. 3, n.2004, p. 12-23, 2004.

MUCH, L. **Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021.

NARVAEZ, D. La teoría de la ética triuna: premisas básicas e implicaciones. **Postconvencionales** : Ética, Universidad, Democracia 2: p. 74-96, 2010.

NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D. Becoming a moral person: Moral development and moral character education as a result of social interactions. In M. Christen, C. Van Schaik, J. Fischer, M. Huppenbauer, & C. Tanner (Eds.). **Empirically informed ethics: Morality between facts and norms**. New York, NY: Springer, 2014.

PÁTARO, C. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Tese (Doutorado). – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. SP: Summus, 1994 (1932).

PUIG, J. **A Construção da Personalidade Moral**. São Paulo: Ática, 1998.

NOTAS DE FIM

[1] Na obra “Educação e valores: pontos e contrapontos”, Araújo caracteriza o processo psicológico da construção de valores com pressupostos de incerteza e de indeterminação. O autor explica que crianças e adultos constroem seus sistemas de valores dentro de um espectro de possibilidades que a natureza, a cultura e a sociedade lhes oferecem, mas que este processo não é previsível e que podemos falar, no máximo, em termos de probabilidade. Para entender as infinitas relações que podem ser construídas, ele aproxima-se de teorias da complexidade e utiliza como referência os trabalhos de Edgar Morin. Para Morin, a complexidade é um fenômeno quantitativo, ou melhor, um fenômeno que possui uma quantidade imensa de interações e interferências em um número muito grande de unidades. Além das grandes quantidades de interações e unidades que desafiam as nossas possibilidades de cálculo, compreende também incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios (ARAÚJO, 2007, p. 29).