

**FORMAÇÃO MORAL DE EDUCADOR/CUIDADOR PARA EDUCAÇÃO MORAL  
DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE VIVEM EM ABRIGO INSTITUCIONAL:  
ESPAÇO PARA REFLEXÃO DE SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

*Carla Andressa Placido Ribeiro de França*<sup>1</sup>

UNESP/Marília

*Adrián Oscar Dongo Montoya*<sup>2</sup>

UNESP/Marília

*Patrícia Unger Raphael Bataglia*<sup>3</sup>

UNESP/Marília

Apoio financeiro: FAPESP

**Resumo:** Baseando-se na perspectiva teórica piagetiana propomos apresentar neste trabalho algumas considerações a respeito da formação moral de educadores/cuidadores e a possível influência dessa formação no desempenho de sua função em um Abrigo Institucional para crianças/adolescentes em situação de risco. Assim, apresentaremos parte de um trabalho de intervenção de caráter de formação continuada voltado para educação moral. Os principais resultados apontam que a formação pessoal/profissional, inicial/continuada, voltada para a autonomia moral, é fundamental para o educador ser capaz de constituir um ambiente sociomoral favorável para o desenvolvimento moral autônomo de seus educandos. Assim, somente sujeitos autônomos poderão formar sujeitos autônomos.

**Palavras-chave:** Educação moral, formação moral, Abrigo Institucional.

### **Introdução**

Pretendemos apresentar neste artigo, com base na teoria piagetiana, algumas considerações a respeito da formação moral de educadores/cuidadores e a possível influência

---

<sup>1</sup> UNESP/Marília. E-mail: carlaandressap@yahoo.com.br

<sup>2</sup> UNESP/Marília. E-mail: dongomontoyaa@pop.com.br

<sup>3</sup> UNESP/Marília. E-mail: patriciaurbataglia@gmail.com

dessa formação no desempenho de sua função em um Abrigo Institucional para crianças/adolescentes em situação de risco.

Trata-se de parte de nossa pesquisa de intervenção que teve como objetivo, a partir da necessidade e concordância de uma instituição de acolhimento do interior de São Paulo, constituir junto aos funcionários um ambiente sociomoral voltado para a autonomia das criança/adolescentes acolhidas. Para isso, foi necessário estabelecer com os funcionários, educadores/cuidadores, reuniões quinzenais com caráter de formação continuada voltado para educação moral em que pudessem participar de discussões e reflexões a respeito da realidade da instituição e como ocorrem as práticas educativas estabelecidas por eles. Chamamos essas reuniões de reunião de ação, nelas o uso de dinâmicas pôde facilitar a participação de todos independente do grau de formação escolar, permitindo assim que a teoria que embasava nosso trabalho direcionasse as discussões e trouxesse novos possíveis rumos para educação moral. Até esse momento predominava o respeito unilateral nas relações interpessoais caracterizando-se a instituição como um ambiente sociomoral coercitivo.

Acreditamos que pensar em educação moral é mais profundo que resumi-la a um conjunto de normas a serem seguidas, sua efetivação não inclui somente a atividade individual, como o respeito a tais normas, mas também no produto das relações sociais, como afirma Piaget (1973). Desse modo, essa educação dependerá, sobretudo, em reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo.

Assim, centros educacionais como a família, a escola e instituições de acolhimento se tornam centros importantes na formação moral da criança. Contudo, a qualidade dessa educação será necessariamente influenciada pelas relações existentes na rotina dessa criança, como o seu envolvimento em comunidades infantis, e, nas relações e intervenções de adultos.

Aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros; não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade, nem correte de ações, nem justiça em nosso julgamento... Só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém, é que aprendemos a fazer bem tais coisas; isso só se aprende fazendo. (Menin, 1996, p. 62).

Frequentemente nas instituições de ensino formal, como as escolas, ouvimos queixas de alguns educadores a respeito da educação moral das crianças e adolescentes, referindo que tal educação seria “exclusividade dos pais” e que estes a “estão negligenciando”, não diferente, nas instituições de educação não formal, como no abrigo pesquisado, essas queixas também estão presentes e indicam que a responsabilidade da educação moral seria dos pais, e como “eles não conseguiram educar” essa criança está “condenada ao fracasso social”. Ora,

como tais centros incluem, sobretudo, relações interpessoais, é indispensável tratar dessas questões. Sendo assim, mesmo que os educadores se recusem a atribuir a si a responsabilidade de educação moral, ela irá ocorrer fatalmente, mas não necessariamente será voltada para o desenvolvimento da autonomia moral. Com tal desinteresse apresentados por educadores com essa mentalidade, mais facilmente ocorrerá a permanência dessas crianças e adolescentes na heteronomia, como estava ocorrendo no abrigo pesquisado.

Nosso objetivo não é acusar educadores que não consideram que seu papel vai além do ensino conteudista, no caso da escola, e do cuidado e integridade, no caso dos abrigos, mas sim questionar o porquê tais educadores, muitas vezes, mantêm essa postura mesmo diante dos enfrentamentos diários. Tal postura estaria associada a sua própria formação moral, ou melhor, sua formação pessoal e profissional carrega uma deficiência nessa questão que esteja prejudicando refletir e executar uma educação moral voltada para autonomia de seus educandos?

Segundo Piaget (1930/1996), a educação moral tem como finalidade à construção de personalidades autônomas capazes de estabelecer uma relação de cooperação com outrem. Mas nem todos os procedimentos de educação moral fazem alcançar a autonomia moral. Sendo assim, diferentes técnicas de educação moral podem possibilitar dois diferentes fins: a permanência da heteronomia moral (marcado pelo respeito unilateral e coação) ou o alcance da autonomia (apresenta o respeito mútuo e a cooperação). Uma técnica destacada por Piaget, que possibilitaria o alcance da autonomia é denominada por métodos “ativos” (experiências morais – permitir o relacionamento mútuo entre as próprias crianças).

Elaborando, elas mesmas, as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas o governo que encarregar-se-á de executar tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual. (ibid., p.22).

Piaget ainda ressalta que é fundamental na prática de procedimentos de educação moral considerar a própria criança nesse processo, criar ambientes que favoreçam experiências sociomorais e situações em que as crianças possam manifestar suas opiniões e atitudes de iniciativa e de curiosidade, em que não haja abuso de autoridade para impor valores que elas podem descobrir por si mesmas (Piaget, 1930/1996 apud Puig, 1998).

Buxarrais (1997) retrata que, para se falar em educação moral, antes é necessário se falar na formação inicial e continuada do educador voltada para diferentes aspectos teóricos e práticos sobre a educação ética, moral e em valores.

Desse modo, para se educar moralmente um indivíduo, orientando-o para autonomia, a formação dos educadores também deve ter sido orientada para tal fim, pois como podemos acreditar que educadores heterônomos formarão indivíduos autônomos? Lukjanenko (1995) comprova em sua pesquisa que professores com o nível de juízo moral mais elevado proporcionam um ambiente mais “cooperativo” para seus alunos do que os professores com o nível de juízo menos elevado. Confirmando, assim, a necessidade de formação moral desses profissionais da educação, Buxarrais (1997) afirma:

É necessário estabelecer uma preparação que proporcione um conhecimento e gere uma atitude que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das trocas que se produzem, a serem criadores de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análises, reflexões, a construir um estilo rigoroso e investigador. (p. 25, tradução nossa).

Em nossa pesquisa, funcionários relataram que a instituição pesquisada dificilmente recebia formação continuada e quando esta era fornecida, muitas vezes era interrompida ainda nas primeiras sessões ou era oferecido apenas a um dos funcionários, cujo qual representaria o abrigo. Assim, pudemos constatar que tal formação é um fator preocupante já que ela se faz importante para o atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco social.

Além disso, nas reuniões de ação ministradas por nós identificamos que nessa instituição a maioria dos educadores/cuidadores apresentava uma concepção de educação não formal como a mais elementar, regida pela moralização e um saudosismo por repressões corporais. Isso ocorria principalmente quando se viam com dificuldade em punir uma falta cometida por algum abrigado.

Uma queixa frequente entre os educadores/cuidadores é de que não adiantava ditar bons comportamentos, nem lembrar as crianças/adolescentes sobre as regras da instituição que elas não os obedeciam, e, diante disso, muitas vezes desistiam de “presar pela ordem”, e assim, segundo eles, o ambiente ficava “tumultuado”. No entanto, baseando-se na teoria piagetiana ao abordar os meios da educação moral (Piaget 1930/1996), podemos dizer que na educação moral os educadores devem estar atentos para não torná-la uma imposição autoritária e nem uma educação verbal.

Para Vinha (2000), o trabalho do educador na educação moral é sem dúvida um longo e árduo caminho. Segundo a autora, a responsabilidade do educador é muito grande, pois ele não apenas exercerá influências na formação do indivíduo, mas, sobretudo, seu desempenho, assim como sua postura será decisivo para a futura autonomia moral e intelectual destes. Por essa razão, Piaget (1930/1996) afirma que os procedimentos de educação moral devem levar

em conta a própria criança, se assim for, conhecendo como sua mente se desenvolve, o trabalho do educador se tornará mais efetivo e respeitador dos limites e necessidades presentes no percurso do desenvolvimento da criança e dessa forma garantir que ela seja agente de seu desenvolvimento e construtora de seu conhecimento.

Para Piaget (1932/1994), a criança descobre o verdadeiro sentido das regras, toma consciência destas, quando as pratica em situações de cooperação, ou seja, na relação entre iguais. Desse modo, como as crianças que são incentivadas a apenas cumprem as regras ditadas de forma arbitrárias por um adulto poderão compreender o espírito desta?

Para Buxarrais (1997), a educação moral consiste em criar condições necessárias para que, o indivíduo, descubra e realize a escolha livre e consciente de modelos e desejos.

De acordo com a teoria piagetiana, pensamos que a vida moral se desenvolve na medida em que os seres humanos se relacionam entre si, e que a educação moral está relacionada a toda a atividade da criança. Para o autor esse o “método ativo” busca sempre atingir dois pontos: o primeiro de “não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma”; e o segundo, que seria em consequência, “criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas” (Piaget, 1996, p. 24).

Um exemplo disso é o esforço do adulto em não resolver o problema pela criança, dando soluções e respostas prontas, mas propiciar oportunidades para as crianças tomarem decisões e conclusões. No abrigo pesquisado, a maioria dos educadores/cuidadores afirmava que as crianças/adolescentes não tinham maturidade para tomar decisões ou de participarem de reuniões para resolverem, juntamente com os funcionários, problemas e interesses condizentes ao seu dia-a-dia, como: atividades, condutas, direitos e deveres na instituição. Para Vinha (2000), mesmo a criança não tendo capacidade de tomar grandes decisões, ela é capaz de tomar pequenas decisões, e essas pequenas decisões são fundamentais para que se conquiste a autonomia.

Cabe ao educador/cuidador facilitar a interação, de respeito mútuo, das crianças entre si e assim como a interação com os objetos. Segundo Vinha (2000), um fator que possa impedir o encorajamento do educador é o medo dos possíveis erros cometidos pelas crianças, no entanto, a autora, orienta que o erro também tem um papel importante nesse processo, pois ele impulsionará um acerto futuro. Para ela, evitar o erro seria evitar o aprendizado da criança.

Segundo DeVries e Zan (1999), o ambiente sociomoral se constitui das relações interpessoais cujo primeiro princípio é de que se cultive nesse ambiente um contínuo respeito

pelos outros, sendo o relacionamento entre criança e educador, entre as próprias crianças, com as atividades e com as regras.

No ambiente sociomoral construtivista defendido por DeVries e Zan (1999) ressalta-se que os educadores devem respeitar as crianças, garantindo seus direitos, sentimentos, ideias e opiniões:

Eles utilizam sua autoridade de modo seletivo e abstêm-se de usar poder desnecessariamente. Dessa forma, eles dão às crianças a oportunidade de desenvolverem personalidades que tenham autoconfiança, respeito por si mesmas e pelos outros e mentes ativas, criativas e indagadoras. (DeVries & Zan, 1999, p. 14).

Para as autoras, um modo de se evitar o abuso da autoridade do educador em uma educação construtivista é compartilhar a responsabilidade de criar as regras entre o educador e as crianças, que, além de reduzir a autoridade dele como adulto, o educador favorece a promoção de autorregulação das crianças; elas ainda praticam a exposição de suas ideias e “[...] têm a possibilidade de assumir o ponto de vista do grupo enquanto comunidade inteira” (DeVries & Zan, 1999, p. 14).

Durante nosso trabalho de intervenção com os educadores/cuidadores do abrigo pesquisado, um dos funcionários percebendo a importância da elaboração das regras de convivência junto às crianças/adolescentes teve o interesse em construir junto a elas/eles tais regras e nos pediu ajuda para esse fim. Como apoio a esse profissional, elaboramos sessões de atividades para as crianças/adolescentes que pudesse promover, como as reuniões com os funcionários, discussões e reflexões sobre o dia-a-dia na instituição em relação ao convívio entre eles. Diante de alguns problemas nas relações interpessoais já enfrentados pelos acolhidos eles viram necessidade em construir suas próprias regras. No entanto, outro educador/cuidador quis fazer uso dessas regras para controlar e vigiar os acolhidos, estabelecendo punições para quem não as cumprissem e oferecendo recompensas para os cumpridores, não entendendo assim o sentido da construção das regras. Como essa atitude fugia completamente do objetivo de nossa pesquisa, tivemos que intervir com ambos os lados, funcionários e acolhidos, para que o propósito de constituição de um ambiente sociomoral construtivista fosse preservada.

Acreditamos que, a criança participando da elaboração das regras em resposta a um problema enfrentado em seu convívio, terá maior chance de tomar consciência dessa regra do que se a recebesse pronta do adulto e, quando ocorrer problemas semelhantes, o educador pode reportar-se às regras por elas criadas, enfatizando que a autoridade moral presente

naquele ambiente não provém dele, mas das próprias crianças. O uso das regras para o alcance de obediência cega ao adulto, como pretendido pelo funcionário do abrigo, apenas sustentaria o respeito unilateral na relação adulto-criança, e ainda, poderia criar na criança o sentimento de que criar regras não é bom, já que elas poderão servir para o seu próprio “cativeiro”. Esse sentimento seria contrário ao que o real trabalho com a construção das regras pelas próprias crianças pode proporcionar que seria a consciência do seu cumprimento e do respeito mútuo que deve existir nas relações.

Podemos citar como exemplo da constituição das regras com as crianças as assembleias, como as propostas por Kohlberg na “comunidade justa”. Nessas assembleias, crianças e adolescentes têm a possibilidade de se sentirem inseridos e pertencentes à “comunidade”, em um exercício democrático. A ocorrência dessas assembleias deve ser de forma regular e geralmente semanal, possibilitando que as crianças e adolescentes sejam ativos e participantes do que é público; nelas “[...] as regras são constantemente elaboradas e revistas, os conflitos são discutidos e é possível que se pense em diferentes possibilidades de resolução” (Tognetta & Vinha, 2008, p. 220). A assembleia, segundo Tognetta e Vinha (2008), se torna um importante instrumento capaz de vencer o *bullying*, entretanto, é necessário ficar atento ao fato de que nela não se devem expor nomes, mas fatos, para que não se torne um momento de expiação ou exposição. Destaquemos que, segundo as autoras, as assembleias têm apenas o poder legislativo, cabendo ao educador atribuir a sanção devida a um faltoso, visto que os “[...] sujeitos heterônomos não conseguem enxergar intenções e mesmo as particularidades de cada caso” (p. 23), evitando-se, com isso, castigos expiatórios que nada contribuem para o desenvolvimento moral.

Após a pesquisa de intervenção avaliamos que alguns educadores/cuidadores passaram a refletir e pensar em novas práticas favoráveis à autonomia moral dos acolhidos. No entanto, também pudemos perceber que muitas vezes a dificuldade em implantar novas condutas levaram alguns educadores em desistirem e voltarem a exercer práticas antigas interrompendo a constituição do ambiente sociomoral cooperativo almejado. Como descrevem Hersh; Paolitto e Reimer (2002), isso decorre da falta de consciência de que esse trabalho requer paciência e o educador necessita esperar para começar a ver o resultado, que muitas vezes é demorado. Segundo Shimizu e outros (2010), existem experiências bem sucedidas trazidas por educadores que enfrentam o desafio de realizar um bom trabalho em educação moral e valores, estabelecendo um ambiente cooperativo com relações de reciprocidade, provando que é possível que indivíduos aprendam a pensar sobre temas éticos e morais, desenvolvendo a

capacidade de raciocinar logicamente, agir de forma que seu juízo seja capaz de mudar para melhor tanto a história pessoal, como a coletiva.

### **Considerações finais**

Vimos com a atitude dos profissionais do abrigo pesquisado o quanto à formação inicial/continuada se faz importante para a constituição de um ambiente sociomoral cooperativo, mantendo constantes reflexões sobre as próprias práticas educativas e a possibilidade de implantação de novas práticas, assim como trocas de experiências e conforto emocional diante de sua vulnerabilidade decorrente, muitas vezes, de seu trabalho na instituição. Ressaltando que tais reflexões não devem ser desvinculadas de estudos teóricos, para não correr o risco de serem meras repetições do senso comum, mas com o objetivo de realizar tais reflexões como uma práxis visando uma transformação de conduta e o desenvolvimento dos educandos.

Então, como podemos perceber se na formação pessoal e/ou profissional do educador foi proposto desenvolver nele atributos necessários para seu desenvolvimento moral autônomo, sua prática educativa terá maior chance de oferecer a seus educandos um ambiente em que eles poderão experienciar vivências que favoreçam também o seu desenvolvimento moral autônomo. Independente da disciplina que esse educador exercer na educação formal, ou, independente do cargo que tiver em uma instituição de educação não formal, como nos abrigos institucionais. Assim, em sua atuação não negligenciará esse campo do desenvolvimento do indivíduo.

### **Referências**

- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación em valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- DeVries, R. & Zan, B. (1999). Criando uma atmosfera sócio-moral em sala de aula. *Pátio: revista pedagógica*, 2(7), 13-15.
- Hersh, R. H.; Paolitto, D. P., & Reimer, J. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Lukjanenko, M. F. S. P. (1995). *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Menin, M. S. S. (1996). Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: L. Macedo (org). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1973, 1980). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: J. Olympio.



- Piaget, J. (1930/1996). Os procedimentos da educação moral. In: L. Macedo (org). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Shimizu, A. de M. et al. (2010). Representações de Educadores de Escolas Brasileiras a respeito de Educação em Valores Morais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: Anped.
- Tognetta, L.R.P. & Vinha, T. P. (2008). Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas (pp. 199-246). In: J. L. Cunha; L. S. C. Dani. *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: UFSM.
- Vinha, T. P. (2000). *O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp.