



## La educación moral en escuelas públicas brasileñas: concepciones y prácticas\*

*María Suzana Menin y Juliana Zechi*

Universidad Estatal Paulista, Brasil

### Resumen

En este artículo se presentan resultados preliminares de una investigación que tiene como objetivo examinar experiencias de educación moral en escuelas públicas de diferentes estados brasileños, que hayan sido consideradas como exitosas por los funcionarios educativos. Las experiencias fueron documentadas mediante un cuestionario en línea o por escrito administrado a los directores, coordinadores y profesores. En este trabajo se presentan tres focos del análisis de datos: un análisis cuantitativo de las respuestas a 1059 cuestionarios; un análisis lexicográfico realizado mediante el software ALCESTE, de las respuestas a las dos preguntas iniciales del cuestionario; y un análisis cualitativo de 100 experiencias seleccionadas al azar. Se destaca que la mayoría de los encuestados están a favor de la educación moral, justificando su importancia para la construcción de la ciudadanía, la convivencia pacífica, o refiriéndose a una crisis de valores en la familia o la sociedad. Los problemas más comunes de la educación moral se refieren a la enseñanza de valores (respeto, no violencia, tolerancia) y los objetivos de los proyectos estaban dirigidos al establecimiento de relaciones más armoniosas en la escuela. Entre los medios para esta Educación figuraron una gran diversidad de estrategias. Solamente unas pocas experiencias involucran, de hecho, la participación de la familia y la comunidad externa a la escuela.

### Palabras clave:

Educación moral, educación en valores, ética y escuela.

### Resumo

[*Educação moral em escolas públicas brasileiras: Concepções e práticas*] Neste artigo descrevemos resultados parciais de uma pesquisa que tem como objetivo investigar experiências de Educação Moral realizadas em escolas públicas de diversos estados brasileiros e consideradas pelos agentes escolares como bem sucedidas. As experiências foram coletadas a partir de aplicação de questionário on line ou escrito a diretores, coordenadores ou professores. Neste texto, apresentamos três focos de análise dos dados: uma análise quantitativa das respostas a 1059 questionários; uma análise lexical realizada através do software ALCESTE sobre as respostas a duas questões iniciais do questionário; e uma análise qualitativa de 100 experiências selecionadas aleatoriamente. Destacamos que a maioria dos respondentes mostrou-se favorável à Educação Moral, justificando a sua importância para a construção da cidadania, da convivência harmônica, ou se referindo a uma crise de valores na família ou na sociedade. Os temas mais presentes para a Educação Moral se referiram ao ensino de valores (respeito, não-violência, tolerância) e as finalidades dos projetos se voltaram mais para o estabelecimento de relações harmoniosas na escola. Entre os meios para essa Educação compareceu uma diversidade muito grande de estratégias. Somente algumas experiências envolveram, de fato, a participação da família e da comunidade externa à escola.

### Palavras-chaves:

Educação moral, educação em valores, ética e escola.

\* Presentamos aquí resultados preliminares de una investigación más amplia, titulada "Proyectos exitosos de educación moral: en busca de experiencias brasileñas" (CNPq-Proceso: 470607/2008-4). Equipo: María Suzana De Stefano Menin (coordinadora); María Teresa C. Trevisol (vice-coordinadora); Alessandra de Moraes Shimizu; Ana Valéria Lustosa; Denise Tardeli; Heloisa M. Alencar; Juliana Aparecida Matias Zechi; Leonardo Lemos de Souza; Luciana S. Borges; Márcia Simão; Patrícia Unger Raphael Bataglia; Raul Aragão Martins; Solange Mezzaroba; Ulisses Ferreira Araújo; Valéria Amorim Arantes de Araújo.

---

## Tabla de contenidos

1. Introducción
  2. Metodología
  3. Resultados
    - 3.1. Análisis cuantitativo de las primeras tendencias de respuesta
    - 3.2. Tipos de respuesta sobre el por qué y el cómo de la educación moral
    - 3.3. Análisis cualitativo de una submuestra
      - 3.3.1. Temas, medios y finalidades de las experiencias de educación moral
      - 3.3.2. Cambios generados, evaluación, participación y formación
  4. Consideraciones finales
- 

## 1. Introducción

Partiendo de los trabajos pioneros de Piaget (1930/1996, 1932/1977) sobre el desarrollo moral de los niños, es posible derivar importantes implicaciones y orientaciones para el área de la educación moral. En los trabajos de Piaget se evidencia que los fenómenos de coacción entre desiguales, de egocentrismo infantil y de respeto unilateral, implican una heteronomía moral, es decir, una obediencia condicionada a reglas, normas o principios, según las autoridades que las imponen o por motivos arbitrarios. Por otra parte, las relaciones sociales de cooperación basada en la reciprocidad entre iguales y el descentramiento infantil favorecen a una autonomía moral en el sentido de la construcción de una moral autoasumida como parte de la personalidad de los sujetos y de su escala de valores (Piaget, 1932/1977). Según ese modo de ver la construcción moral en los sujetos, los modelos de la educación moral que tienen como finalidad la autonomía, deben considerarla, también, como un medio. Es decir, esta educación debe darse a través de relaciones de cooperación y reciprocidad entre iguales, teniendo como objetivo la perpetuación de unas relaciones sociales justas (Piaget, 1930/1996, Piaget, 1968). Así, desde Piaget, la educación moral, la educación en valores, la formación ética, o la educación para la ciudadanía y para la democracia, ya mostraban unas afinidades e implicaciones respecto a la educación para la reconstrucción y la adopción, voluntaria y consciente, de reglas, valores y principios morales que sirvan de orientación hacia una vida armoniosa en sociedad.

Dentro de la literatura brasileña especializada en esta área, muchos investigadores han descrito o propuesto lo que debe ser una educación moral en el entorno escolar. (Aquino & Araújo, 2000; Araújo, 1996, 2000; Dias, 2005; La Taille, 2006, 2009; Menin, 1996, 2002, 2007; Tognetta, 2003; Tognetta & Vinha, 2007; Vinha, 2000; D'Aurea-Tardeli, 2003; Trevisol, 2009; entre otros). Entre estos investigadores hay consenso en relación a ciertas finalidades, principios y procedimientos considerados como fundamentales para este tipo de educación. Indican que la escuela debe asumir el compromiso de educar moralmente a sus alumnos, y que esta educación no debe limitarse a una disciplina específica, sino que debe llegar al mayor número de espacios y de

participantes en las escuelas y en la comunidad misma. Afirman que en esta educación, las normas, los valores y los principios rectores de cómo vivir en una sociedad justa y armoniosa deben ser explicitados, examinados y reconstruidos, aunque la sociedad existente no sea, muchas veces, el mejor espejo para tal construcción. Además, todos están de acuerdo en que esa educación se realice sobre la base del diálogo, la participación, el respeto, en fin, a través de procedimientos y estrategias cónsonos con la construcción de individuos autónomos.

Pasando a la realidad actual de las escuelas públicas brasileñas, sabemos que en la vida cotidiana la educación moral puede ocurrir de varias maneras: desde la más conscientemente planificada y bien estructurada, hasta maneras informales, implícitas e irreflexivas. También pueden coexistir en las escuelas diferentes concepciones de lo que se considera como moral o como educación moral. Precisamente, ése es el enfoque de nuestro trabajo: descubrir las concepciones y estrategias que las escuelas públicas de Brasil revelan en cuanto a esta forma de educación.

Adoptando una visión más amplia de la educación moral como aquella que tiene como fin la transmisión y/o construcción de normas, valores y principios que guíen una vida armoniosa, tanto individualmente como en sociedad, vemos que en Brasil, a lo largo de nuestra historia, predominan tres formas de educación moral: las basadas en principios religiosos, con predominio de la religión católica; las basadas en principios de orden, disciplina, obediencia a las leyes y de civismo nacionalista, en el período de la dictadura militar; y las formas laicas de educación moral basadas en valores humanistas, que se han expresado de maneras muy diversas o atomizadas, teniendo como eje, muchas veces, las preferencias personales de los docentes (Menin, 2002).

La presencia de la religión católica en las escuelas brasileñas siempre fue muy fuerte, determinando así tanto las finalidades morales como las estrategias disciplinarias (Cunha, 2007; Lima, 2008). En la educación moral religiosa hay, por lo general, una enseñanza de valores orientada hacia la convivencia de las personas y basada en la fe, en la búsqueda de la salvación eterna o del perdón de los pecados (Cortina, 2003). Sabemos que los padres que buscan una formación moral para sus hijos a menudo apelan a las escuelas religiosas.

Durante las décadas de dictadura militar en Brasil, entre los años sesenta y ochenta, predominó en el país la "Educación Moral y Cívica" como asignatura obligatoria. Esta asignatura era enseñada por maestros capacitados a tal efecto y con libros de texto cuyos contenidos estaban estandarizados. Los principales fines de esa educación se referían a la formación de ciudadanos respetuosos de la ley, las normas y las autoridades, aún en ausencia de otros mecanismos de control del orden social. (Camino, Paz & Luna, 2009; Lepre, 2001).

Con el fin de la dictadura, la asignatura Educación Moral y Cívica fue retirada de los currículos escolares y para finales de los 90, en las escuelas públicas brasileñas no se ofrecía, al menos oficialmente, ningún material o capacitación para la educación moral, es decir, vivimos en las escuelas un "vacío" en ese ámbito. Así, o las escuelas se eximían de impartir esta forma de educación, entendiéndola como responsabilidad de las familias, o esta educación tenía lugar de forma arbitraria, según las preferencias personales de algunos

profesores, dando lugar a una pluralidad de orientaciones, a veces incompatibles, dentro de la misma escuela (Menin, 2002).

Sólo a finales de los años 90 surgieron, por iniciativa del gobierno, dentro de los Parámetros Curriculares Nacionales de Educación (Brasil, 1998), nuevas directrices sobre el tema de la moral, esta vez como una educación para la ética, a la que se le dio el carácter de un tema transversal. En esta propuesta, inspirada en la teoría de Piaget, se hace hincapié en la construcción y en la vivencia de valores como el respeto mutuo, la solidaridad, el diálogo y la justicia en diversos espacios escolares. Se procura una educación más democrática, laica, y que construya valores en los estudiantes de una forma más participativa, consciente y autónoma.

Sin embargo, la enseñanza de la ética como un tema transversal, según se propuso en los Parámetros Curriculares, fue escasamente asimilada por las escuelas públicas brasileñas y la educación moral siguió sin darse de manera expresa y planificada o haciéndose según los gustos personales de los docentes.

Al inicio de los años 2000, empezaron a surgir nuevas iniciativas gubernamentales destinadas a establecer las metas y los medios para una educación orientada por valores éticos y morales. Como un ejemplo más reciente, mencionaremos los cursos y materiales sobre Educación en Derechos Humanos elaborados por el Ministerio de Educación y difundidos por las Secretarías Estatales y Municipales. Estos, en consonancia con las exigencias mundiales y la globalización, procuran fortalecer el conocimiento y la adhesión a los principios y artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), tal como lo han señalado Araújo y Arantes (2009). Programas como estos van llegando gradualmente a las escuelas de Brasil y parecen influenciar, aunque lentamente, el escenario de la educación moral escolar.

Ya sea por la influencia de los programas e iniciativas de capacitación gubernamental sobre la educación en valores en sus diversas formas, o bien sea por la percepción de una crisis de valores que parece estarse instalando en diversas esferas de las sociedades modernas (Bauman, 1998; Jares, 2005; La Taille de 2009; La Taille y Menin, 2009), lo cierto es que las escuelas están incluyendo la educación en valores entre sus programas pedagógicos. Así pues, éste es el contexto en que se inserta el presente trabajo, el cual se plantea como objetivo general describir las experiencias de educación moral que están teniendo lugar en las escuelas públicas brasileñas y las concepciones que les acompañan.

## **2. Metodología**

Los datos y resultados que aquí se presentan provienen de un estudio más amplio, denominado "Proyectos exitosos de Educación Moral: En busca de experiencias brasileñas", en el cual se aplicó un cuestionario en escuelas públicas de primaria (de 6° a 9° grado) y de enseñanza media de diferentes regiones de Brasil.

El cuestionario utilizado contó con 24 preguntas, abiertas y cerradas, que solicitaban a los participantes, previa aprobación de las Secretarías de Educación, sus opiniones sobre la pertinencia o no de la educación moral en las escuelas, los métodos que serían apropiados para la misma e información sobre cualquier experiencia que la escuela hubiese tenido en esta área y consideraran exitosa. El cuestionario llegó a las escuelas en línea, mediante un enlace (*link*), o por escrito, mediante remesa de correo postal o por correo electrónico.

Hasta marzo de 2010, se habían obtenido 1059 cuestionarios contestados. El conjunto de encuestados se compuso de directores (35%), coordinadores pedagógicos (28%) y profesores (30%), incluyendo tanto la enseñanza primaria como la secundaria. La representación de las escuelas por estado, fue muy desigual: entre las 1059 respuestas, se obtuvo un 7% de la región norte (estados de Acre, Amapá, Amazonas, Rondonia, Roraima y Tocantins); un 17,5% del nordeste (estados de Alagoas, Bahía, Ceará, Maranhao, Pernambuco, Piauí, Río Grande do Norte y Sergipe); un 5% del Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso y Mato Grosso do Sul); un 14% del Sur (Paraná, Río Grande do Sul y Santa Catarina); y un 57% del Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Río de Janeiro y Sao Paulo).

Aquí se abordarán las primeras tendencias de los datos recolectados. Para ello presentamos, en primer lugar, un análisis cuantitativo de 1059 instrumentos contestados, mediante un programa de recolección y tabulación de datos denominado *Survey Monkey* (2010). En segundo lugar sintetizamos los resultados más generales obtenidos a partir de la aplicación del software ALCESTE<sup>®</sup> (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*, 2005) a los primeros 813 cuestionarios respondidos. Y, por último, presentamos un análisis cualitativo de 100 cuestionarios elegidos aleatoriamente dentro del banco general de datos.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Análisis cuantitativo de las primeras tendencias de respuesta**

Considerando al banco general de datos conformado por 1059 cuestionarios contestados, un primer tratamiento de los resultados fue una cuantificación de las respuestas a las preguntas cerradas de alternativas múltiples. Esta cuantificación nos permitió identificar algunas tendencias generales en la descripción de las experiencias.

Las preguntas con alternativas se referían a las siguientes cuestiones: si la escuela debe o no dar educación moral; si ha participado de alguna experiencia en educación moral o afines; si la experiencia que la escuela realizó podría ser considerada como exitosa; cuánto tiempo duró, quiénes participaron y cuántos fueron; si la comunidad que rodea a la escuela provocó la experiencia; si se notaron cambios; si la experiencia fue evaluada y si la escuela recibió alguna formación para la realización de la experiencia.

Los resultados evidenciaron que la gran mayoría de los consultados por la investigación (96%) estaba a favor de que la escuela imparta una educación moral. Entre

los encuestados, 72% afirmaron que participaron en alguna experiencia, del año 2000 en adelante. Dentro de las alternativas disponibles, se mencionaron experiencias de “Ciudadanía en la escuela” (54%), “Ética en la escuela” (44%), “Derechos Humanos” (36%), “Educación en valores” (39%) y “Educación moral” (19%). Cabe destacar que, en general, los encuestados clasificaron las experiencias en más de una temática.

Dentro de los que reportaron experiencias, el 94% las catalogó como exitosas. Los proyectos descritos fueron, en su mayoría, de larga duración: 49% de ellos duraron más de seis meses en la escuela, 23% de uno a seis meses y 28% de una semana a un mes. Estas involucraron a más de 100 alumnos y de 30 profesores. La mayoría de las experiencias incluyó también al equipo de gestión (93%) y a los funcionarios de la escuela (73%). Algunas involucraron a las familias (64%) y a entidades externas a la escuela (43%).

Los encuestados señalaron, en un 60% de las respuestas, que la experiencia fue provocada, de alguna manera, por la comunidad. Al preguntárseles si habían ocurrido o no cambios en el entorno escolar mediante la experiencia, el 94% respondió afirmativamente. Alrededor del 80% de los encuestados señaló que las experiencias fueron evaluadas. Finalmente, apenas 29% de las escuelas que reportaron experiencias dijeron haber recibido alguna formación para actuar en ese tema.

En resumen, teniendo en cuenta estas cifras, observamos que la gran mayoría de los funcionarios de la escuela cree que la escuela debe dar una educación moral. Quienes han realizado algún proyecto en esta área tienden a considerarlo exitoso, señalan que el proyecto involucró a la comunidad escolar, evidencian alguna relación entre esos proyectos con las familias de los estudiantes y con la comunidad aledaña a la escuela, indicaron la ocurrencia de cambios y que se llevó a cabo una evaluación del proyecto. Como veremos al continuar el análisis de los resultados, dentro de estas tendencias generales que hemos señalado es posible distinguir numerosos matices.

### **3.2. Tipos de respuesta sobre el por qué y el cómo de la educación moral**

Otro análisis que realizamos a partir del banco general de datos se llevó a cabo con algo más de 800 respuestas al cuestionario. Para este análisis se consideraron sólo las dos primeras preguntas del cuestionario: "En su opinión, las escuelas deben dar una educación moral o educación en valores a sus alumnos?¿Por qué?" Y luego, "Si ha contestado afirmativamente a la pregunta anterior, diga, en resumen, de qué manera se podría dar esa educación?". Las respuestas a estas cuestiones fueron trabajadas con el programa ALCESTE (2005)<sup>1</sup> y los datos obtenidos serán objeto de otro trabajo. Aquí apenas presentaremos las tendencias más generales de respuesta.

El ALCESTE realiza una lectura de los textos digitalizados en él y elabora un diccionario de las palabras usadas en todo el conjunto de respuestas. Estas respuestas son

---

<sup>1</sup> El análisis mediante ALCESTE fue coordinado por las investigadoras Alessandra de Morais y Patricia Bataglia de la Universidad Estatal Paulista - campus de Marília.

divididas, a continuación, en unidades con sentido y se obtiene una descripción de las clases de respuesta y sus principales tendencias.

En cuanto a la pregunta sobre si la escuela debe o no proporcionar una educación moral, obtuvimos, a través del ALCESTE, cinco tipos de respuesta: dos apuntan a una crisis de valores presente, o en la familia, o en la sociedad, y a la necesidad de utilizar la escuela para ofrecer una educación moral; otros dos establecían finalidades para esa educación, apuntando principalmente a la formación ciudadana y a la convivencia armónica, para así contener la creciente violencia que existe hoy en día; y un último tipo, destacó que la escuela debe servir de escenario para educación moral pedagógicamente planificada. A continuación, ejemplos de las palabras del personal escolar, ubicadas dentro de las dos primeras tendencias mencionadas:

Debido a que algunas familias dejan que desear en relación con los valores, muchos niños andan por las calles, los padres trabajan fuera y a veces no tienen mucho contacto con sus hijos.

Para sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de una adecuada convivencia en sociedad, para sensibilizarlos sobre la importancia de la convivencia con los compañeros, el respeto mutuo, la buena conducta, el comportamiento y otros valores ligados al ser humano.

Conviene destacar que, en las dos primeras clases de respuesta, los integrantes del personal escolar criticaron a las familias de los alumnos, acusándolas de negligentes en la formación de los valores y lamentaron el peso de una atribución más para la escuela —la educación moral. Ellos creen que esta formación le toca a la escuela, porque en otros espacios sociales se lleva a cabo mal o no existe (Martins & Silva, 2009; Camino et al., 2009; Trevisol, 2009).

Sobre la segunda pregunta, referida respecto a cómo llevar a cabo la educación moral en las escuelas, también surgieron cinco categorías. Tres de ellas destacando estrategias o áreas específicas de educación moral:

- ♣ Hacerla parte del plan de estudios en materias como Filosofía, Sociología e Historia, o como un tema transversal a varias disciplinas;
- ♣ basarla en la resolución de conflictos y situaciones problemáticas de la vida cotidiana y real;
- ♣ o realizarla a través de actividades diversas tales como conferencias, debates y películas.

A continuación algunos ejemplos de estos tipos de respuestas:

Se podría insertar en los currículos de todas las disciplinas. (...) el maestro debería ser obligado a trabajar el contenido, especialmente en los primeros grados de la escuela primaria.

Podría darse a través de una disciplina, esto es, haciéndola parte del plan de estudios, o que esté dentro de una disciplina ya existente, como por ejemplo la

filosofía o la sociología, destinándole una determinada carga horaria a la misma.

A través de proyectos, conferencias y seminarios desarrollados en la escuela, abarcando a toda la comunidad interna y externa.

Otras dos categorías señalaron nuevamente finalidades de la educación moral, como rescatar valores para la formación de alumnos y ciudadanos conscientes, y hacerlo con profesionales preparados, más allá de contar con sus familias.

En resumen, a partir de este análisis de ALCESTE, algunas tendencias de las respuestas fueron muy claras. La primera es que la mayoría de los encuestados considera a la educación moral como una tarea de la escuela. Sin embargo, dentro de este grupo, vemos dos posiciones: una en la que la educación moral es aceptada como la responsabilidad de la escuela solamente porque las familias ya no lo asume; y otra que le reconoce a este tipo de educación la misma importancia que tienen las demás actividades realizadas por la escuela. La segunda tendencia de respuestas indica una pluralidad de estrategias para esta educación, aun cuando en ellas no figuren proyectos pedagógicos bien diseñados.

### 3.3 Análisis cualitativo de una submuestra

#### 3.3.1. *Temas, medios y finalidades de las experiencias de educación moral*

Ahora pasamos a describir, de forma más detallada y a través de un análisis cualitativo, 100 cuestionarios escogidos aleatoriamente dentro de los 1059 del banco general de datos. Esta submuestra se obtuvo del banco de datos del programa *Survey Monkey* en un determinado momento de la investigación (alrededor del mes de Septiembre de 2009). Los cuestionarios así seleccionados provenían de diferentes regiones de Brasil, con un leve predominio de la región sureste. La siguiente descripción no intenta cuantificar ninguna categoría en particular, sino tan sólo hacer un análisis preliminar de las tendencias generales que se observan en las respuestas. Siguiendo el orden de las preguntas incluidas en el cuestionario, nuestra descripción se centra en los temas, los medios, las finalidades, la relación de los proyectos con la comunidad, las razones para ser considerados como exitosos por las escuelas, los cambios suscitados, las formas de evaluación utilizada y la formación recibida por el personal de la escuela para llevar a cabo los proyectos o experiencias.

Los **temas** más frecuentes se refieren a la enseñanza de valores como: respeto, paz o no violencia, tolerancia, cooperación, solidaridad, sensibilidad al prójimo, amistad, humildad, honestidad. El valor *respeto* fue de los más mencionados, y considerando el contexto escolar, se refirió al respeto entre compañeros y de los alumnos hacia los profesores. Aparecieron, también, otros valores que no se vinculaban directamente con la moral o la ética, como los buenos modales o la dedicación.

Otras tres tipos de temas fueron mencionados. En primer lugar, apareció la defensa de los derechos humanos. En esos casos, se aludió a diversos derechos particulares, como los de las personas con necesidades especiales, o los de los niños, adolescentes y ancianos.



Dentro de ese tema se destacó la valorización de las minorías étnicas, y la lucha contra los prejuicios, principalmente los raciales. En segundo lugar, otro tema se refirió a los derechos y deberes del ciudadano; la valorización de la ciudadanía, del civismo e incluso de la formación de líderes. En tercer lugar, aparecieron temas ligados al desenvolvimiento de la auto-estima de los alumnos, del auto-respeto, o a la promoción de visiones o planes sobre el futuro. Finalmente, constatamos en muchas escuelas afirmaciones muy genéricas, que atribuyen a esta forma de educación el estar centrada en la “formación moral”, “ética”, “límites morales”, o “derechos humanos”, sin especificar foco alguno dentro de esos temas.

Así, excluyendo a los temas tan genéricos que parecen no decir nada, los demás parecen coincidir con los objetivos de la educación moral que han sido incluidos en documentos oficiales brasileños, o que han sido divulgados en ciertos cursos de formación de profesores promovidos por el Ministerio de Educación o por Secretarías Estatales o Municipales de Educación. Nuestros Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1998), por ejemplo, incluyen como contenidos para la formación ética, en los ciclos tercero y cuarto de enseñanza fundamental, los valores *respeto mutuo, justicia, solidaridad, diálogo*.

No obstante, como mostraremos más adelante, pocas escuelas evidenciaron estarse basando en cursos, materiales o programas oficiales para planear y realizar sus proyectos de educación moral. Los Parámetros Curriculares Nacionales, por ejemplo, no fueron citados o utilizados por el personal escolar. Por otra parte, cuando preguntamos a las escuelas si recibieron alguna formación para realizar sus proyectos de educación moral, vimos que la gran mayoría respondió negativamente. Así, dos factores parecen motivar la elección de los temas de educación moral referidos a valores, ciudadanía y derechos humanos: los problemas vividos en la escuela, en la esfera de las relaciones entre los alumnos y de éstos con los profesores, marcada por la falta de respeto y la agresividad; y la percepción, por parte del personal de las escuelas, de una pérdida o "crisis de valores" en la familia y la sociedad.

En ese sentido, autores como La Taille (2009), La Taille e Menin (2009), Martins & Silva (2009), y Trevisol (2009) han señalado que existe una creencia generalizada en una "crisis social de valores" y que ésta ha provocado que se asignen a la escuela tareas que antes se le atribuían a la familia.

Los **medios** a través de los cuales se trabajaron los temas y proyectos mencionados fueron muy variados y en ningún caso se usó una estrategia única. Incluían desde la transmisión de valores a través de conferencias, lecturas de textos, de documentos y estudios más bien teóricos; hasta prácticas más diversificadas y dinámicas entre las cuales figuraron: asambleas, debates, películas, visitas a la comunidad, visitas a museos, teatro, música, exposición de trabajos a la comunidad, testimonios e investigaciones empíricas realizadas con los alumnos o por ellos. Algunos mencionaron, también, la transmisión de valores a través de clases de enseñanza religiosa.

Las informaciones obtenidas sobre los medios de la educación moral indicaron que esta educación a veces aparece insertada como una materia, a veces de manera transversal en el conjunto de disciplinas, y a veces como proyecto pedagógico de la escuela. Algunos autores en el área de educación moral defienden la importancia de que las escuelas asuman

una educación en valores y de que ésta se lleve a cabo de manera transversal (Cortella & La Taille, 2009; Araújo, Puig & Arantes, 2007). Tales autores sugieren diversas estrategias para la enseñanza de valores, tales como: trabajo transversal con proyectos pedagógicos; construcción de relaciones éticas y democráticas a partir de asambleas de clase, asambleas escolares y asambleas comunitarias (Araújo et al., 2007); clarificación de valores; autorregulación; discusiones de dilemas morales; actividades teatrales; resolución de conflictos, análisis de valores y narraciones morales (Serrano, 2002). Esas estrategias aparecieron en las experiencias que analizamos, aunque, algunas veces, son trabajadas superficialmente. Es curioso destacar, también, la ausencia de ciertos medios consagrados en la literatura específica, como la discusión de dilemas morales, tan difundida por Kohlberg (1992) y ya utilizada en Brasil en otros momentos (Biaggio, 2002), o la de resolución de conflictos (Serrano, 2002; Vinha, 2000; Tognetta, Vinha, 2007).

La **finalidad** más mencionada en los proyectos o experiencias descritas fue la de consolidar o desarrollar valores como el respeto y la ciudadanía. Además de estos, los informes hablaron sobre la necesidad de una mejora en la convivencia entre los estudiantes, de la disminución de la violencia y/o la agresividad. Tales metas parecen indicar, según apunta La Taille (2009), que la preocupación de estas escuelas por las cuestiones morales y éticas se deriva de una queja en relación al comportamiento y la falta de respeto de los alumnos y no a una preocupación ética por la formación del ciudadano. Según La Taille (2009), los funcionarios escolares no parecen percibir que existe, además de una crisis de civilización, una crisis ética en relación a los valores de vida colectiva. De allí que la escuela debería ser un espacio de reflexión sobre el problema de cuál es la vida que se quiere vivir, porque es exactamente esa falta de sentido de la vida la que engendra la violencia y otros problemas de relación.

Otras finalidades también fueron mencionadas en las experiencias reportadas por las escuelas, aunque con menos frecuencia que las ya citadas; tales como: consolidar la autoestima de los alumnos, combatir o repudiar los prejuicios y la discriminación, y aumentar la sensibilidad para con las necesidades de los otros. Algunos encuestados señalaron como finalidad la necesidad de rescatar valores (éticos o morales) que, según ellos, se están perdiendo porque la sociedad está corrompida, y también de rescatar valores que ya no están siendo transmitidos por la familia. Esas últimas finalidades coinciden con las apuntadas por especialistas en el área como muy relevantes (Serrano, 2002).

### *3.3.2. Cambios generados, evaluación, participación y formación*

Cuando preguntamos en las escuelas si la experiencia de educación moral provocó **cambios**, la respuesta más frecuente aludió a cambios en la convivencia escolar entre los alumnos: mejoras en sus relaciones, menos agresiones, aprendizaje de otras formas de resolver conflictos. Esto demuestra que los esfuerzos de las escuelas están más dirigidos a conseguir un buen comportamiento de los alumnos y relaciones más armoniosas. Sin embargo, las investigaciones muestran que algunos medios adoptados por las escuelas para resolver situaciones de conflictos y de violencia no han contribuido a formar jóvenes preparados para la vida social (Vinha, 2009; Zechi, 2008). Según Vinha (2009) no se puede enseñar a los alumnos a desarrollar estrategias eficaces, respetuosas y justas de negociación

o cooperación, a través de mecanismos punitivos o de transmisión directa, ya sean discursos, conferencias o manuales de reglas; estas estrategias están presentes en algunos de los proyectos reportados por los encuestados. La escuela es un lugar apropiado para que los niños y adolescentes acumulen experiencias sociales al aprender a vivir en grupo; donde puedan "tener la oportunidad de discutir sus problemas y comprender la necesidad de las normas para el bienestar de todos, como algo que organiza las relaciones y ayuda a la convivencia" (Vinha, 2009, p 03). De allí que la educación moral en las escuelas debería aumentar la sensibilidad ética, más que transmitir normas y principios de conducta.

En las experiencias sobre las cuales se nos informó, también se mencionaron otros cambios positivos como: una mayor conservación y cuidado de la escuela, una mayor conciencia de los derechos y deberes, alumnos actuando como líderes de grupo, y un mayor interés por la vida escolar e incluso por los estudios. Así, desde el punto de vista de las escuelas, los proyectos considerados como exitosos produjeron resultados concretos y claramente visibles. Sin embargo, percibimos que los mecanismos de evaluación fueron subjetivos, basados en impresiones más que en medidas objetivas.

La **evaluación** de los proyectos fue variada e involucró desde la observación de los alumnos, charlas con los estudiantes a cargo de los profesores o coordinadores, reuniones entre profesores, evaluación del proyecto por la dirección y coordinación, hasta análisis estadísticos, diagnósticos, cuestionarios, aplicación de fichas evaluativas y, también, actos culturales para la comunidad, y artículos de prensa, entre otros.

Como ha señalado Serrano (2002), la evaluación en la educación moral puede presentar algunos problemas debido a su propia moralidad, es decir: ¿según cuáles criterios evalúa el evaluador? Así, una de las principales herramientas que los profesores pueden utilizar para la evaluación es la observación directa y sistemática de sus efectos, así como la discusión colectiva de los resultados de cada proyecto. Esto, a causa del carácter altamente cualitativo de las metas planteadas, de posibles resultados emergentes o imprevistos, y de la diversidad de modelos teóricos o pedagógicos que se pueden asumir en esta área.

En cuanto a la **participación de la comunidad externa a la escuela**, en los proyectos de educación moral, esta ocurrió de un modo vago y poco explorado o reconocido por las propias escuelas.

En un sentido más amplio, la escuela y la comunidad son inseparables pues todos los integrantes de la escuela, desde los administradores hasta los estudiantes, son miembros de las comunidades, y están socialmente marcados por ellas. Sin embargo, considerando como comunidad a la vecindad de la escuela y, en general, a la localidad de donde provienen los estudiantes, creemos que las relaciones escuela-comunidad-educación moral, pueden ser principalmente de tres tipos. A saber: la comunidad puede incitar, o incluso generar la construcción de proyectos de educación moral; puede ser el espacio donde se lleven a cabo los proyectos; y puede, también, colaborar con la realización y el seguimiento de las iniciativas de la escuela, como socia de las mismas. Si bien no son modalidades mutuamente excluyentes, es posible que una prevalezca sobre los demás.

Estas relaciones entre la escuela, la educación en valores y la comunidad no han sido bien explicadas en los estudios sobre educación moral, aunque algunos autores han

planteado la necesidad de que los valores sean trabajos con la ayuda de la comunidad o que esto se haga en los espacios de la misma (Araújo & Aquino, 2001; Brasil, 1998; La Taille, 2009; Tognetta & Vinha, 2007; Araújo, Puig & Arantes, 2007).

Esas tres formas de relación entre la escuela y la comunidad estuvieron presentes en los proyectos de educación moral que examinamos, aunque en forma difusa, y a menudo, con poco aprecio por parte de las propias escuelas; a pesar de que en los datos cuantitativos, el 60% de los informantes dijo que la experiencia fue iniciada de alguna manera por la comunidad.

En la lectura de los 100 cuestionarios seleccionados fueron pocas las escuelas donde se manifestó claramente que había sido la comunidad quien generó la actividad de educación moral. Esos pocos casos se refieren a situaciones en las que se describe la violencia del barrio penetrando en la escuela. Otras respuestas indican que la comunidad provocó el experimento en la medida en que en ella se hayan podido sentir la ausencias de los padres y/o la falta de educación moral impartida por la familia. Afirmandose, en ese caso, que como los padres no acompañan los hijos, no los educan y no asisten a las reuniones, la escuela debe asumir la educación moral. Se percibe en esta respuesta el peso que parece ser para la escuela asumir una responsabilidad que se considera es de la familia.

Finalmente, fueron pocos los consultados que dijeron que la comunidad participó en la experiencia ayudando o valorizando trabajos producidos por los alumnos. Esos proyectos, a nuestro modo de ver, fueron los más exitosos.

Así, aunque en la mayoría de los casos, la escuela no haya percibido que la comunidad aldeaña inició, colaboró o sirvió de espacio de construcción para los proyectos de educación moral, alguna clase de asociación se produjo entre las escuelas y la comunidad; pues de hecho, algunos proyectos se llevaron a cabo en la comunidad o la involucraron. Son ejemplos de ello los proyectos sobre educación de los derechos de las personas mayores, que contemplaron visitas a asilos; de enseñanza de los derechos de las minorías étnicas, en el cual los indígenas fueron a la escuela a contar sus historias; de formación de líderes de barrio; de visita a museos para conocer la historia de la construcción de una aldea cercana a la escuela, entre otros.

Cuando preguntamos al personal escolar sobre la **formación** recibida para llevar a cabo el proyecto de educación moral, encontramos que entre los 100 cuestionarios, la mayoría no ha realizado ningún curso ni recibido ningún entrenamiento en esta área. Los que tenían alguna formación se referían a cursos de corta duración dictados por las Secretarías Estatales o Municipales de Educación, en temas como: Ética y Ciudadanía, Educación en valores, o Derechos Humanos. Este es un grave problema para las iniciativas de educación moral en Brasil, que trae a colación el problema de quién educa a los educadores.

Freitag (1992) ya había planteado esta cuestión al informar sobre iniciativas inspiradas en la metodología de Kohlberg, de discutir dilemas en las escuelas, a fin de estimular el desarrollo del razonamiento moral y sus consiguientes cambios de etapa. En esa oportunidad, el autor mencionó el problema de escasez de docentes a nivel de la Etapa 5, que se requerirían para trabajar en salones de clase con estudiantes en las Etapas 3

ó 4. Ahora bien, incluso si no cree uno en las etapas del juicio moral, sino en puntos de referencia o criterios para tomar decisiones morales, es necesario plantearse que los cursos de formación del profesorado en este ámbito no sólo deben cubrir contenidos, sino además tener algún impacto sobre las personalidades de los profesores, sus escalas de valores, sus opciones morales. Y aunque ningún curso debe tener como objetivo una absoluta homogeneidad en las decisiones sobre qué valores adoptar, necesitamos algún tipo de consenso, autónomamente asumido, sobre las prioridades éticas y los métodos de enseñanza. Suponemos, por lo tanto, que las mismas dificultades que los profesores experimentan en las escuelas para educar moralmente a los alumnos, están igualmente presentes en los cursos de formación para profesores. Es una pena que la literatura sobre el área haya trabajado poco este problema.

#### **4. Consideraciones finales**

Después de examinar estos proyectos tan variados de educación moral que se han llevado a cabo en escuelas públicas brasileñas, retornamos a nuestra pregunta inicial: ¿Fueron exitosas estas experiencias?

Aún no podemos contestar esta pregunta por completo. Del millar de respuestas obtenidas, hasta ahora hemos analizado en detalle un centenar. Así que de momento nos contentamos con adelantar algunas primeras impresiones.

En opinión de las escuelas, los proyectos o experiencias reportadas fueron exitosas. Las razones más frecuentemente mencionadas se refieren a mejoras en el comportamiento de los alumnos y en la relación profesor-alumno; a la disminución de la violencia en las escuelas; a las formas de resolver los conflictos; y a una mayor conciencia de los estudiantes sobre sus derechos y deberes. Una de las razones frecuentemente citadas fue el aumento de la participación de los estudiantes en la vida escolar: en la gestión de la escuela, participando en proyectos, en discusiones acerca de los valores o los derechos humanos, y también participando en la conservación de la escuela.

El énfasis que algunas escuelas hacen sobre el aumento de la participación de los estudiantes en la gestión de la vida escolar, como beneficio de los proyectos de educación moral, coincide con lo que la literatura científica sostiene en cuanto a la importancia de los métodos democráticos en este ámbito. Ya desde Piaget (1932/1977) se planteó la relación entre una conciencia autónoma de las reglas democráticas y su puesta en práctica. Kohlberg, por su parte, consideraba de tanta importancia esta forma de educación moral que identificó a las asambleas de aula y a las asambleas escolares como uno de los principales instrumentos para convertir a la escuela en una comunidad justa (Kohlberg, Power y Higgins, 1997). Del mismo modo, otros autores como Araújo (1996), Menin (1996), Tognetta y Vine (2007) han puesto de manifiesto la importancia que tiene para la educación moral, un entorno cooperativo, caracterizado, entre otras cosas, por una mayor participación de los estudiantes en la construcción de las normas de convivencia escolar.

Pero, más allá de la opinión de las escuelas, es necesario considerar estas experiencias a la luz de la literatura especializada y decidir, basándose en los criterios allí disponibles, cuáles son, efectivamente, experiencias exitosas.

Diversos autores brasileños han venido discutiendo lo que podría considerarse como un proyecto apropiado de educación moral (Aquino & Araújo, 2000; Araújo, 1996, 2000; Dias, 2005; La Taille, 2006, 2009; Menin, 1996, 2002, 2007; Tognetta, 2003; Tognetta & Vinha, 2007; Vinha, 2000; D'Aurea-Tardeli, 2003; Trevisol, 2009). Incluso institucionalmente, los Parámetros Curriculares Nacionales (1998) reivindican a la ética como tema educativo y proponen procedimientos a tal efecto. Más recientemente, el Ministerio de Educación y Cultura ha impulsado programas de educación en derechos humanos, como por ejemplo el de "Ética y Ciudadanía" (Brasil, 2007; Araújo & Arantes, 2009).

Como puntos comunes entre estos autores y los programas, podemos resumir algunas de las directrices primordiales para la educación moral. En primer lugar, todos señalan que la escuela debe imbuirse del compromiso de educar moralmente a sus alumnos, y que esa educación no debe limitarse a una disciplina específica, sino llegar al mayor número de espacios y participantes escolares, e incluso a la comunidad. Afirman, también, que en esta educación se deben explicitar, discutir y reconstruir las reglas, valores y principios rectores necesarios para vivir en una sociedad justa y armoniosa, aun cuando la sociedad actual no se muestre, en la mayoría de los casos, como tal. Además, todos están de acuerdo en que esa educación se lleve a cabo por medios basados en el diálogo, la participación y el respeto; y por último, en que los procedimientos y estrategias empleados sean cónsonos con la construcción de individuos autónomos.

Así, considerando estas declaraciones en su conjunto, destacaremos que pocas de estas experiencias pueden considerarse, de hecho, como proyectos exitosos; alrededor de un 10% de los proyectos examinados. Pues mientras que un proyecto presentaba alguna de las características citadas, y el siguiente proyecto alguna distinta, difícilmente un proyecto reunía todas esas características.

A pesar de ello, es preciso reconocer que las escuelas están motivadas a llevar a cabo iniciativas de educación moral o de educación en valores. Los proyectos fueron múltiples y se produjeron en condiciones poco favorables: tuvieron lugar en escuelas públicas inmersas en todo tipo de dificultades y fueron dirigidos por profesores sin ninguna formación. Todo esto nos indica la urgencia de establecer vínculos entre las universidades y los estudiosos en el área de la educación moral, con las instituciones de educación básica y sus profesores a fin de ofrecerles una formación adecuada a éstos últimos, que haga posible la estructuración y seguimiento de proyectos exitosos de educación moral.

## Referencias

- Alceste<sup>®</sup> (2005). Version 4.8 pour Windows. Toulouse: Image. 1 CD-Rom.
- Aquino, J. G., & Araújo, U. F. (Org.). (2000, julho/dezembro). Em Foco: Ética e educação. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), p. 53.
- Araújo, U.F. (1996). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In L. Macedo (org.). *Cinco estudos de educação moral*. (pp. 105-136). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araújo, U.F. (2000, julho/dezembro). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), p. 91-107.
- Araújo, U.F., & Arantes, V. (2009). The ethics and citizenships program: the Brazilian experience in moral education. *Journal of Moral Education*, 38 (4) , 489-511.
- Araújo, U.F., & Aquino, J.G. (2001). *Os direitos humanos em sala de aula. A ética como tema transversal*. São Paulo: Editora Moderna.
- Araújo, U. F., Puig, J. M., & Arantes, A. A. (org.). (2007). *Educação em valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Bauman, Z. (1998). *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Biaggio, A. M. B. (2002). *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, Secretaria De Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2007). *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Camino, C., Paz, M., & Luna, V. (2009). Valores morais no âmbito escolar: uma revisão dos valores apresentados nos livros didáticos e por professores, de 1970 a 2006. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin. (orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 130 – 151). Porto Alegre: Artmed.
- Cortella, M. S., & La Taille, Y. (2009). *Nos Labirintos da Moral*. Campinas: Papirus 7 mares.
- Cortina, A. (2003). *O fazer ético: guia para a educação moral*. São Paulo: Moderna.
- Cunha, L. A. (2007, maio/agosto). Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (131), p. 285-302.
- D´Aurea-Tardeli, D. (2003). *O Respeito na Sala de Aula*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), p. 370-380.

- Freitag, B. (1992). *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: SP: Papyrus.
- Jares, X. (2005). *Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo*. Porto Alegre: Artmed.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral*. Bilbao: Editorial Desclés de Brouwer S. A.
- Kohlberg, L., Power, F.C., & Higgins, A. (1997). *La educación moral*. Segundo Lawrence Kohlberg. Barcelona, Espanha: Editorial Gesida.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação Ética*. Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (org.). (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed.
- Lepre, R. M. (2001). *A indisciplina na escola e os estágios do desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, SP, Brasil.
- Lima, A. P. (2008). *O uso da religião como estratégia de Educação Moral em escolas públicas e particulares de Presidente Prudente*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, SP, Brasil.
- Martins, R. A., & Silva, I. A. (2009). Valores morais do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin. (orgs.) *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 185-198). Porto Alegre: Artmed.
- Menin, M. S. S. (1996). Desenvolvimento moral. In: I. Macedo (org.). *Cinco estudos de educação moral*. (p. 37–104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), p. 91-100.
- Menin, M. S. S. (2007). Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In L. R. P. Tognetta. *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. (pp. 17-36). Campinas: Mercado de Letras.
- Piaget, J. (1968). Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar. In J. Piaget & H. Heller. *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. (1930/1996). Os procedimentos de Educação Moral. In: L. Macedo. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. (pp.1 – 36). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1932/1977). *O Julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou.
- Piaget, J. (1935/1998). Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In S Parrat, & A. Tryphon. (org.) (1998). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia*. Textos inéditos. (pp. 113-130). São Paulo: Casa do Psicólogo.



- Serrano, G. P. (2002). *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Survey Monkey. (2010). Software de coleta de dados. Estados Unidos da América. Disponível em: <<http://pt.surveymonkey.com/>>.
- Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Trevisol, M. T. C. (2009). Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin. (orgs.) *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 152-184). Porto Alegre: Artmed.
- Vinha, T. P. (2000). *O Educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.
- Vinha, T. P. (2009, outubro). Autoridade autoritária. *Revista Nova escola*, 226. Recuperado em 03 de maio de 2010 de <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/?ano=2009>
- Zechi, J. A. M. (2008). *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, SP, Brasil.

*Traducción de César Da Costa*