

PARTE IV

Intervenções para o desenvolvimento moral

CAPÍTULO 14

Formando cidadãos orientados para a justiça social: o papel das intervenções curriculares

Laura Aparecida Martins Albino

Cintia Paloma Lopes Lima

Carolina de Freitas Zanotello

Kenia Eliber Vieira

14.1 Introdução

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire, 1979

A história do desenvolvimento da humanidade perpassa pela luta por justiça, equidade e igualdade, em cenários de competição constante. Foi por meio da criação de hierarquias sociais e de aspectos culturais que as sociedades tiveram realizações no âmbito da criatividade, originalidade e inovação humana e tecnológica. Contudo, esses feitos retratam também o desenvolvimento de estruturas de poder, que incidem no aproveitamento dessas realizações somente por uma mínima parcela da sociedade (Killen *et al.*, 2021).

A desigualdade social afeta grande parte das crianças ao redor do mundo, seja por vivenciarem desigualdades e injustiças, seja por se beneficiarem das desigualdades vivenciadas por outras pessoas, também impactando seu desenvolvimento. Portanto, as desigualdades sociais devem ser levadas em consideração para que os processos de desenvolvimento sejam compreendidos e para que a ciência do desenvolvimento tenha relevância social e científica (Brown *et al.*, 2019).

Questões normativas de justiça surgem com as desigualdades sociais (Moshman, 2008). De acordo com Piaget, “a regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais” (Piaget, 1994, pp.156-157), uma vez que só é possível encontrar um equilíbrio na vida social por meio do estabelecimento de relações justas. Em sua visão, a noção de justiça é “a mais racional sem dúvida das noções morais” (p. 156), e depende muito mais da cooperação entre pares do que da interferência dos pais.

Piaget apresentou duas noções de justiça: a que ele chamou de justiça retributiva, que está vinculada à noção de sanção, em que o culpado é punido e o inocente recompensado, e se relaciona ao mérito e ao retribuir a falta; e a que ele chamou de justiça distributiva que pode ser explicada pelo conceito de igualdade, em que direitos e deveres são distribuídos igualmente (Caetano, 2020).

A começar por Piaget e Kohlberg, há cinquenta anos, o foco de pesquisadores do desenvolvimento moral tem sido o conceito de justiça (Killen & Smetana, 2010). E, apesar de Piaget retratar o conceito de maturidade moral como sendo relacionado a respeitar regras e a ter senso de justiça social (Catalano & Hawkins, 2008), as pesquisas relativas à problemática da justiça social somente foram investigadas, de forma mais específica, pelos cientistas do desenvolvimento na última década (Killen & Smetana, 2010).

Assim como, nos últimos tempos, a temática da justiça social passou a fazer parte dos estudos e da atuação de pesquisadores da educação. Diversos programas educacionais estão incluindo a relevância da justiça social em suas missões, bem como tem aumentado o número de programas de formação docente com orientação voltada para a visão da justiça social (Hytten & Bettez, 2011).

O conceito de justiça social teve origem na filosofia, no entanto, o termo é utilizado, de forma ampla, tanto no senso comum quanto nas ciências sociais, na maioria das vezes, sem uma distinção clara (Jost & Kay, 2010). Por isso, estudiosos como Nussbaum (1999) e Novak (2000) têm defendido fortemente que o termo seja mais bem definido. Para nossos propósitos, definiremos justiça social como referente exclusivamente à justiça nas organizações ou instituições sociais, isto é, a justiça pertencente a uma cultura ou sociedade (Moshman, 2008). Aquela que promove

equidade, igualdade, justiça e direitos em várias vertentes sociais, compreendendo fatores econômicos, educacionais e força de trabalho (Killen *et al.*, 2021).

Para Jost e Kay (2010), é possível definir justiça social, de forma geral, como uma condição de coisas reais ou ideais em que: a sociedade distribui seus benefícios e ônus conforme algum princípio ou conjunto de princípios de alocação (justiça distributiva); os direitos básicos, assim como, liberdades e titularidades das pessoas e dos grupos são preservados pelas regras, normas e procedimentos que regem as políticas e outros processos de tomada de decisão (justiça procedimental); e autoridades e outros agentes sociais de relevância e concidadãos tratam os seres humanos e, possivelmente, outras espécies com dignidade e respeito (justiça interacional).

Na área da educação, estudiosos e educadores apoiados na perspectiva democrática da justiça social, apresentam uma visão da justiça relacionada com os propósitos essenciais da educação no contexto de uma sociedade democrática. E que, uma das metas fundamentais da educação deve estar orientada para auxiliar e promover o desenvolvimento de conhecimentos e competências indispensáveis para uma cidadania consciente. A concepção de cidadania deles envolve ação, participação e análise crítica. Por isso, não nos surpreende que esses pesquisadores solicitem que se formem cidadãos orientados para a justiça (Hytten & Bettez, 2011).

Cidadãos orientados para a justiça são aqueles que não se limitam às causas superficiais, mas avaliam sistemas sociais, políticos e econômicos de forma crítica; buscam melhorias da sociedade por meio da abordagem e da análise crítica de questões sociais e de injustiças; estão informados sobre movimentos sociais presentes em uma democracia e como realizar transformações nos sistemas; investigam causas da fome na sociedade e agem para a resolução desse problema; para a solução de problemas sociais e melhoria da sociedade, questionam, debatem e transformam as conjunturas que propagam injustiças (Westheimer & Kahne, 2004a).

Além disso, cidadãos orientados para a justiça têm a capacidade de ponderar os pontos de vista de outros alunos e professores; de dialogar e aprender com pessoas que pensam de forma diferente – o que não significa, evidentemente, que o resultado apropriado será sempre entrar em consenso; e estão prontos para a promoção efetiva de seus objetivos individuais e do grupo em espaços de discussões políticas algumas vezes incertos (Westheimer & Kahne, 2004a).

Toda a educação básica das escolas públicas brasileiras possui a formação do cidadão como uma função social, ou seja, fomentar conhecimento, ação e valores que promovam ao estudante o desenvolvimento de habilidades de solidariedade, criticidade, ética e participação ativa (Brasil, 2004). Assim, os conceitos de justiça social podem auxiliar na mudança de comportamentos e inspirar atitudes reais (Sen, 2000).

Apesar de, geralmente, os professores terem dificuldades em controlar muitos dos aspectos que delineiam os contextos de escolarização, eles muitas vezes possuem alguma autonomia em sala de aula para produzir um ambiente que possa impactar fortemente a vida de seus alunos. Mesmo diante de muitas dificuldades e barreiras, os professores podem atuar na criação de salas de aula que sejam espaços de esperança, em que tanto os alunos como os professores consigam visualizar em que tipo de sociedade gostariam de viver e, além disso, onde os estudantes aprendam habilidades não só acadêmicas, mas também críticas, para buscar a realização dessa sociedade (Bigelow *et al.*, 2004).

Os professores do ensino fundamental têm a oportunidade de auxiliar na compreensão de seus alunos sobre o que significa, quais as causas e as consequências dos problemas sociais, e levá-los a participar de atividades sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos em uma democracia. Logo, os professores desempenham um importante papel na formação de cidadãos que se orientam para a justiça. Como existe pouca disponibilidade de recursos curriculares que os auxiliem na condução dessas conversas de teor mais complexo, é imprescindível descobrir como auxiliá-los no ensino desses temas, que têm e terão grande relevância na vida dos jovens. Professores podem incentivar e apoiar a formação de cidadãos orientados para a justiça (Nenadal & Mistry, 2018).

Os jovens precisam adquirir conhecimento e capacidades de pensar analiticamente para definir objetivos e avaliar suas escolhas. É importante, ainda, que se sintam confortáveis para atuar no âmbito público e que adquiram valores morais que os levem a escutar de forma respeitosa, para que se tornem cidadãos esclarecidos e atuantes em uma democracia em ascensão (Levinson & Solomon, 2021).

Democracia essa em que todos os cidadãos e cidadãs, compreendidos enquanto indivíduos históricos conscientes, partilham do anseio pela busca dos seus direitos, ampliando-os e monitorando a efetivação desses direitos, ao mesmo passo em que cumpre suas obrigações constitucionais. Cidadãos e cidadãs que reconhecem sua posição de sujeito e defendem sua atuação enquanto agente do seu destino, bem como dos destinos de sua educação e da sociedade em que faz parte. Dessa forma, para Paulo Freire ser cidadão é ser político, isto é, ser crítico, questionador, reivindicar, participar, militar e se comprometer para transformar a sociedade injusta e excludente que se vive (Brasil, 2004). Logo, esse é um olhar que sustenta os direitos e as responsabilidades individuais, que fazem parte da democracia, princípios necessários para garantir o bem comum e a justiça social (Hyttén & Bettez, 2011).

Pesquisas têm demonstrado que a consciência de justiça social das crianças é influenciada pelo ambiente social presente nas escolas e pela diversificação das experiências dessas crianças (Killen & Smetana, 2010). Assim como, o ambiente

escolar pode ser, precisamente, um dos principais espaços de aprendizagem de habilidades cognitivas, emocionais e morais (Levinson & Solomon, 2021). Por isso, muitos concordam que a escola tem o dever de oferecer sua contribuição para desenvolver a moralidade e formar o caráter dos estudantes. Existem várias maneiras do desenvolvimento moral e social dos alunos serem impactados por meio do currículo acadêmico (Nucci, 2008).

Em princípio, o currículo acadêmico possui muitas esferas em diversos contextos escolares que podem replicar ou reforçar valores sociais e morais, vivenciados pelos alunos no dia a dia. Assim como o currículo regular amplia o conhecimento dos alunos para além de sua própria história ou cultura e pode motivar esses alunos a se lançarem como integrantes de uma sociedade em que são responsáveis pelo bem-estar social dos outros. Por fim, diversos educadores compartilham amplamente o objetivo de que os alunos sejam encorajados a utilizar seu conhecimento moral para a melhoria da sociedade (Nucci & Narvaez, 2008; Nucci & Powers, 2014).

A educação moral é uma ação contínua realizada intencionalmente em direção ao alcance de determinados objetivos sociais. Esses objetivos têm relação com o cultivo da capacidade de raciocínio e ação moral nas interações do dia a dia, assim como o reconhecimento e percepção de danos morais ou injustiças presentes em seu contexto de vida e ação para a resolução do problema. Essa estrutura da educação moral tem interesse em levar os alunos a compreenderem os contextos sociais das injustiças relacionadas a gênero, raça, etnia, deficiência e classe social (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Por isso, diante do exposto acima, este capítulo tem como objetivo principal apresentar brevemente pesquisas sobre o papel dos currículos escolares apropriados ao domínio na educação moral, sob a perspectiva da teoria do domínio social. Além disso, evidenciar a relevância dos currículos escolares para o desenvolvimento do conceito moral de justiça em crianças e adolescentes.

14.2 Pesquisa

Diversos pesquisadores têm solicitado que abordagens de justiça social sejam mais incorporadas na pesquisa em desenvolvimento humano e defendem que a justiça social compõe teoria e hipóteses de investigação e compreensão da condição humana. É preciso que a psicologia e a ciência do desenvolvimento compreendam melhor como a injustiça social surge, como é experienciada e como se torna consciente desse problema. Sendo que os estudos em desenvolvimento humano estão em posição privilegiada para a promoção de mudanças que oferecerão contribuição para contestar as injustiças sociais (Killen *et al.*, 2021).

Pesquisas em desenvolvimento humano relacionadas à justiça social têm abrangido uma variedade de temas como: consciência crítica (Diemer *et al.*, 2016); direitos ambientais (Flanagan *et al.*, 2016); raça e etnia (Graham *et al.*, 2009); classe social (Mistry *et al.*, 2021); concepção de distribuição de riqueza (Arsenio & Willems, 2017); relações intergrupais (Levy & Killen, 2008), dentre outros.

Dentre as áreas de pesquisa dentro do campo do desenvolvimento, a pesquisa em desenvolvimento moral é uma das áreas mais evidentes de investigação acerca de justiça social (Killen & Smetana, 2010). No grupo de diversos temas pesquisados temos: direitos, liberdades civis e democracia (Hewig, 2008; Hewig *et al.*, 2014); desigualdades sociais (Wainryb *et al.*, 2008); gênero, sexo e orientação sexual (Horn & Sinno, 2014); exclusão (Killen, 2007); educação moral (Nucci, 2001; Nucci & Narvaez, 2008; Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Para os objetivos deste capítulo, focaremos em descrever brevemente as pesquisas em educação moral sob a perspectiva da teoria do domínio social, especificamente sobre o papel dos currículos escolares no desenvolvimento moral. Entre os pesquisadores da teoria do domínio social (ver Turiel [1983] para uma revisão abrangente), Larry Nucci tem sido um grande defensor da educação moral e, especialmente, tem se dedicado a estudar o papel do currículo escolar na promoção do desenvolvimento moral dos alunos.

Nucci e Weber (1991) conduziram um estudo para avaliar se as crianças desenvolvem conceitos convencionais sociais e morais quando o ensino das lições sociais e morais dão atenção ao domínio dos valores sociais. Os dados desse estudo têm embasado pesquisas sobre o uso de currículos apropriados ao domínio (Nucci, 2001; Nucci & Narvaez, 2008; Nucci & Powers, 2014).

O referido estudo ocorreu em uma aula de história americana da oitava série e em uma aula de redação em inglês. O professor e os pesquisadores levantaram várias questões da história americana, principalmente, de cunho moral ou social-convencional, e também questões ou situações envolvendo domínios mistos. Uma vez por semana, durante sete semanas, foram criados pequenos grupos para discutir essas questões e essas discussões duraram em torno de 30 minutos. Os alunos também tiveram como tarefas de casa redigir redações sobre essas questões. Nas aulas de redação em inglês, os alunos também escreveram textos relacionados a questões de domínio moral, convencional ou de domínios mistos.

Essas questões foram discutidas em três formas de instrução e os alunos foram alocados aleatoriamente para cada uma delas. Na condição de *convenção*, as discussões em grupo e as redações deveriam ser tratadas como questões de convenção. As discussões eram relacionadas às normas envolvidas, sobre qual a função dessas normas na organização da sociedade, e como a ordem social seria impactada pela

alteração ou violação dessas normas. Na condição *moral*, essas mesmas questões deveriam ser tratadas como questões de moralidade, em termos de equidade e justiça social. Na condição de *domínio apropriado*, as discussões e as redações focaram o domínio específico da questão. Nas questões de domínio misto, foi solicitado que os alunos, primeiro, levassem em consideração os aspectos normativos e convencionais da questão, e depois, considerassem os aspectos de justiça e bem-estar. Por fim, os alunos tiveram que fazer a integração ou coordenação dos aspectos morais e religiosos da situação em questão.

Os resultados dessa pesquisa demonstraram que o aprendizado dos alunos foi impactado pela atenção ao domínio. Os alunos que foram instruídos na condição de convenção tiveram pontuações muito menores de raciocínio moral do que aqueles que foram instruídos nas condições de domínio moral e domínio apropriado. Já os que foram instruídos nesses dois últimos domínios tiveram pontuações de raciocínio moral muito semelhantes. Com relação às pontuações de raciocínio de convenção, os níveis de desenvolvimento foram semelhantes para aqueles que foram instruídos nas condições convenção e domínio apropriado, sendo que os alunos na condição moral tiveram níveis convencionais quase meio estágio abaixo daqueles nas condições de convenção e domínio apropriado. Aqueles que foram instruídos focando em um domínio se desenvolveram apenas nesse respectivo domínio.

Um segundo achado está relacionado à maneira com que os alunos resolveram as questões de domínios mistos. Os únicos alunos que coordenaram, de forma espontânea, os elementos de ambos os domínios foram aqueles instruídos em domínios apropriados. E, as questões foram completamente subordinadas aos elementos morais por dois terços daqueles que foram instruídos na condição Moral. Em contrapartida, e como era esperado, as questões foram subordinadas aos seus elementos convencionais pela maioria dos alunos instruídos na convenção.

O que se pode concluir com essa pesquisa é que o domínio moral se desenvolve de forma diferente dos domínios de convenção social, de escolha pessoal e de privacidade. O que foi aprendido nas últimas décadas é que é preciso uma abordagem diversificada para uma educação moral adequada. Não existe um ponto final para o desenvolvimento moral, em que a moralidade prevalece sobre os domínios não morais. Nem mesmo a implantação da virtude fora de contexto vai resultar na educação moral. O que é esperado é que seja possível desenvolver uma juventude capaz de lidar com questões complexas moralmente, ambíguas e contraditórias de forma a ajudá-los a viver uma vida moral e a serem capazes de contribuir para a construção de uma sociedade com mais moralidade. E, a educação moral está ciente da complexidade inerente a esse processo (Nucci & Narvaez, 2008; Nucci & Powers, 2014).

Outro estudo da área, é o livro *Moral education for social justice*. Os autores Nucci e Ilten-Gee (2021) afirmam que o livro foi uma resposta ao apelo dos educadores para apoiar questões de justiça social. No livro, os estudiosos abordam questões de justiça social por meio do currículo escolar. A abordagem ilustrada no livro integra a educação voltada para a justiça social com pesquisas atuais no campo do desenvolvimento moral e preocupações com o bem-estar dos outros, com a finalidade de debater criticamente as normas, as convenções e as instituições da sociedade. O livro traz atividades, de eficácia comprovada cientificamente, que vão promover o aprendizado acadêmico e o desenvolvimento moral durante toda a educação básica, por intermédio do ensino do pensamento crítico e do ativismo na comunidade (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

A abordagem delineada no livro foi embasada na pesquisa de Nucci *et al.*, (2015), pois seu resultado demonstrou que para que objetivos de educação moral para justiça social sejam alcançados é imprescindível que seja dada atenção aos domínios (Nucci & Ilten-Gee, 2021). O estudo investigou o impacto da aplicação da teoria do domínio social no ambiente escolar. No estudo, os professores de história do ensino médio incorporaram questões de moralidade e convenção social no conteúdo acadêmico de suas aulas. O principal objetivo do estudo foi investigar se as práticas pedagógicas desses professores afetariam o desenvolvimento dos domínios moral e convenção social, e a coordenação dos domínios ao enfrentar eventos multifacetados presentes na sociedade dos alunos.

Três oficinas de duas horas foram oferecidas antes de iniciar o projeto. O assunto tratado nas oficinas foi sobre teoria do domínio social e sobre desenvolvimento moral e convencional nos primeiros anos da adolescência. Os professores também foram instruídos a como construir aulas de história que integravam moralidade e convenção social em seus currículos. Por intermédio de orientação experiencial, os professores também aprenderam a levar os alunos a se envolver em discussões transativas.¹ Quando as oficinas terminaram, os professores construíram seus planos de aula. Os autores analisaram os planos de aula para garantir que questões de domínios moral

1 Berkowitz e Gibbs (1983) definiram discussão transativa como uma discussão em que uma pessoa apresenta raciocínio discursivo acerca do raciocínio de outra pessoa. As discussões transativas foram divididas em dois grupos: A *operacional* é considerada uma forma superior, devido a representar uma alteração do raciocínio de outra pessoa, ou seja, fazendo críticas lógicas, integrando o raciocínio da pessoa ao seu próprio, expandindo o raciocínio da pessoa. A *representacional* é considerada uma forma inferior, devido a ser apenas uma reprodução do raciocínio de outra pessoa, ou seja, parafraseando ou justapondo com o seu próprio raciocínio (Berkowitz et al., 2008).

e convencional fossem abordadas e que a estrutura das discussões e as atividades escritas fossem de acordo com o domínio. Apesar de terem liberdade de aceitar ou não as sugestões dos autores, todos os professores aceitaram. Foram criadas quarenta e quatro aulas (quarenta aulas de cinquenta minutos e quatro aulas de trinta e cinco minutos) que foram ministradas durante todo o ano letivo. Em 88% das aulas eram discutidos assuntos independentes. No restante das aulas, eram necessárias duas ou três aulas a mais para discutir completamente um tema.

Os resultados de aplicar a teoria do domínio social no ambiente escolar a fim de aumentar o desenvolvimento moral e social dos alunos foi que, quando comparados com os professores do grupo controle e com as práticas deles mesmos antes da intervenção, os professores que participaram do estudo aumentaram as discussões em pequenos grupos e reduziram as discussões de classe inteira. Assim como a estrutura das aulas sofreu modificações, a didática das instruções também mudou no sentido de aumentar as discussões orgânicas da classe inteira e obteve um maior envolvimento dos alunos que participaram do estudo em discursos transativos nas discussões de classe inteira e de pequenos grupos. Essas práticas de ensino dos professores têm relação com o crescimento do desenvolvimento moral e convencional e com a disposição de coordenar espontaneamente os domínios no raciocínio de questões multifacetadas dos alunos. Esses achados demonstram a relevância de se atentar aos domínios cognitivos e sociais para o desenvolvimento moral e social.

O desenvolvimento do domínio moral foi superior ao das séries dos grupos controle, o que não pode ser justificado apenas por mudanças naturais de desenvolvimento durante o período de aulas. O crescimento do domínio convencional foi semelhante entre os alunos da sétima e oitava série. Os alunos de todas as séries, entre o pré e o pós-teste, também se inclinaram mais espontaneamente a coordenar os domínios. Os alunos da sexta e oitava série também tiveram níveis pós-teste mais altos do que os do grupo de controle.

Quando foram examinadas a associação do desenvolvimento e a quantidade de discursos transativos que os alunos empregaram em suas discussões, as alterações no desenvolvimento moral e social foram em razão de os estudantes se envolverem no discurso transativo. Esses achados demonstram que o crescimento cognitivo é estimulado pelos discursos transativos. Achados sobre a relação entre o desenvolvimento moral e social dos alunos e o quanto eles se envolveram individualmente em discursos transativos operacionais demonstram que a produção de discursos construídos mediante os discursos de outros têm relação com o desenvolvimento.

Esta pesquisa adiciona a uma literatura em crescimento que esses alunos mais novos têm a capacidade de ter discussões sofisticadas e essas discussões podem

ocorrer eficazmente em sala de aula regulares (Nucci *et al.*, 2015). As diretrizes de um currículo acadêmico para o desenvolvimento moral orientado para a justiça social defendidas por Nucci e Ilten-Gee (2021) serão explicitadas na próxima seção deste capítulo.

14.3 Diálogo

Uma das forças presentes na cultura de um povo é a educação, que é passada de geração em geração, transmitindo valores e compromissos – como liberdade, igualdade, justiça etc. – que não surgiriam nos jovens de forma espontânea. Na maioria das vezes, esses valores são aprendidos e assimilados por meio do que os jovens ouvem e observam do comportamento daqueles que os guiam, os orientam ou os inspiram – como professores e pais –, assim como pelo exemplo de pessoas que possuem tais valores (Levinson & Solomon, 2021).

A escola não pode apenas ser transmissora de conhecimentos técnicos e científicos, deixando de trabalhar valores, atitudes e o desenvolvimento de habilidades para o relacionamento social; e nada melhor que o convívio com o diferente para atingir este fim. A educação moral ocorre por intermédio da justiça, dignidade, solidariedade e respeito mútuo entre os indivíduos, não devendo haver lugar para certezas, discutindo-se as dúvidas e pontos de vista diferentes durante os conflitos (Menin, 2003).

O objetivo da ética/moral na escola seria o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a promoção da reflexão e o questionamento de conjunto de regras e normas, para permitir que construam a consciência necessária de comportamentos adequados socialmente (Guimarães, 2001).

Assim, como mostra Piaget (1964/2008), as habilidades cognitivas seriam um requisito necessário, porém insuficiente do juízo moral e que para promover o desenvolvimento moral, um dos fatores mais importantes seria o tipo de experiências que vive cada indivíduo e, em concreto, a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social em geral, reforçando que na resolução de problemas de ordem moral carecem tanto do aspecto cognitivo quanto do afetivo.

O artigo 205 da Constituição Federal preconiza que a função social da escola é proporcionar o desenvolvimento integral do estudante, isto é, todos os fatores do desenvolvimento sociocognitivo devem ser estimulados e fazer parte do currículo escolar, para que se fortaleça o compromisso da escola em prol do aprimoramento pleno de todos (Ponce & Neri, 2015).

Especificamente na escola pública, sua função social foi reafirmada no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares lançado em 2004 pelo MEC. O documento afirma que a escola pública no Brasil, se constitui como um espaço de

privilégio para a promoção de uma cidadania consciente e compromissada com os direitos da população comumente excluída socialmente, bem como tem o papel de colaborar na efetivação dos objetivos do coletivo, contribuindo para a estruturação de um país para todos, mais humano, igualitário e justo socialmente (Brasil, 2004).

O currículo se configura como um componente fundamental para a educação, sendo um instrumento vital para a formação escolar na atualidade. No entanto, o reconhecimento da importância dos currículos vem possibilitando conflitos políticos de diversas classes. Dessa forma, é importante salientar que os currículos não devem ser vistos de forma neutra, já que sua própria organização e os processos educativos sofrem influência segundo o grupo ideológico que o elaborou. Logo, se a educação é um direito de todos, seu acesso deve ser assegurado, bem como as condições de permanência estudantil, especialmente para os grupos mais vulneráveis e discriminados socialmente (Ponce & Leite, 2019).

Uma educação voltada para a justiça social, busca incentivar os estudantes a serem ativos no seu próprio processo de aprendizagem, bem como auxiliar os professores na realização de espaços educacionais que sejam democráticos, críticos e empoderem seus alunos (Hackman, 2005). Entretanto, alguns analíticos questionam que as temáticas da justiça social, como raça, privilégio, equidade e aprendizagem socioemocional, não devem fazer parte da esfera escolar. Por outro lado, outros estudiosos e militantes defendem que a responsabilidade social no contexto escolar deve ser desenvolvida, enquanto um tema crítico e moral (Soutter & Clark, 2022).

E embora diversos autores legitimem o conceito de justiça social e assegurem a importância de cumprir com os seus princípios, uma investigação recente apontou a existência de uma série de definições dentro da educação para a justiça social e sua expressão prática. Apesar da presença de diferentes conceitos abrir portas para o ensino da justiça social em sala de aula, um desserviço também ocorre com o desmanche da educação para a justiça social, o que enfraquece a comunidade escolar como legítima agente da mudança (Hackman, 2005).

Por esse motivo, esse autor definiu cinco princípios essenciais para a educação para a justiça social:

- 1º princípio: *domínio do conteúdo*. Os alunos devem ser ensinados a analisar um fato a partir da análise crítica do contexto histórico desse fato e também devem compreender como esse conteúdo se conecta com a sua vida e com a sociedade mais ampla.
- 2º princípio: *pensamento crítico e análise da opressão*. Os alunos devem aprender a analisar e criticar os sistemas de poder e desigualdade na sociedade,

focando em informações de várias perspectivas não dominantes e investigando visões alternativas para essa realidade.

- 3º princípio: *ação e mudança social*. Devem ser criados espaços em sala de aula para o exercício de ação social, para que os alunos tenham ferramentas para a mudança social.
- 4º princípio: *reflexão pessoal*. Os professores e alunos precisam refletir criticamente sobre si mesmos e sobre sua prática. A autorreflexão vai ajudá-los a manter a mente aberta a novas possibilidades de crescimento e mudança social.
- 5º princípio: *consciência da dinâmica do grupo multicultural*. A forma de ensinar e o conteúdo ensinado pelo professor precis levar em consideração as identidades sociais e perspectivas culturais presentes na sala de aula.

Mais especificamente, um currículo orientado para a justiça social deve ser (Bigelow *et al.*, 2004):

1. *Ancorado na vida dos alunos*. O currículo deve ser construído pautado nas demandas e vivências dos alunos. Seja o que for que estiver sendo ensinado, a aula precisa ser sobre o tema específico daquele dia, mas também sobre a vida dos estudantes. Os alunos precisam aprender a analisar como suas vidas estão conectadas com a sociedade, e como são limitados por ela.
2. *Crítico*. O currículo tem que ensinar os alunos a darem respostas ao mundo. Desde muito pequenos, os alunos devem saber fazer perguntas críticas e fundamentais sobre quem são responsáveis por tomar decisões e quem não participa dessas decisões, quem é beneficiado e quem é prejudicado com essas decisões, se certa ação é justa ou injusta, o que é preciso para que haja mudanças, dentre outras. Deve-se criar oportunidades para que os alunos questionem a realidade social. Na medida do possível, a aprendizagem acadêmica dos alunos deve estar vinculada a questões e problemas da vida real, possibilitando que o trabalho dos alunos ultrapasse os muros da escola.
3. *Multicultural, antipreconceito, pró-justiça*. Os alunos devem compreender a razão de algumas características levarem à riqueza e ao poder, enquanto outras levam à discriminação e à injustiça.
4. *Participativo, experiencial*. Os alunos precisam se envolver o máximo possível em discussões sobre sua educação. As aulas também devem ensinar os alunos a fazer questionamentos, a se desafiar, a ser capaz de tomar decisões realistas, e a agir coletivamente na resolução de problemas.

5. *Esperançoso, alegre, gentil, visionário*. Dentro do possível, as vivências da sala de aula devem representar a sociedade democrática e justa que desejamos e, deste modo, ajudar a construir essa sociedade.
6. *Ativista*. Os alunos precisam se ver enquanto agentes de mudança. Uma das funções do professor é demonstrar as consequências reais das ideias, reforçar que essas ideias precisam ser colocadas em prática e fornecer oportunidades para os alunos executarem essas ideias.
7. *Academicamente rigoroso*. Uma sala de aula que privilegia a justiça social valoriza as habilidades acadêmicas necessárias. Portanto, as crianças são preparadas para causar mudanças no mundo e para viver no mundo real.
8. *Culturalmente sensível*. O ensino crítico requer que o professor admita que não sabe de tudo. Novos desafios são apresentados em cada aula de forma que os alunos também tenham a oportunidade de ensinar e requer que o professor seja um bom pesquisador e um bom ouvinte.

Uma educação voltada para a justiça social busca analisar não somente as diferenças e diversidades, mas tem uma atenção especial para os sistemas de poder e os privilégios que originam a desigualdade social. É papel também dessa educação que advém o encorajamento dos estudantes para uma investigação crítica da opressão em todos os seus níveis, institucional, cultural e individual. Uma educação para a justiça social que seja efetiva e eficaz necessita avaliar todos os sistemas de poder e opressão, visando uma mudança social dentro e fora do espaço escolar (Hackman, 2005).

Uma educação moral que aplica o que está sendo descoberto sobre o desenvolvimento humano deve ser um elemento de capacitação de todos os alunos para viverem como completos atores morais e fornecer contribuição para uma sociedade com mais justiça e moralidade. Um ponto importante da cidadania que se orienta para a justiça é o emprego de conceitos morais à sociedade (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Por isso, Nucci e Ilten-Gee (2021) foram mais a fundo e estabeleceram diretrizes para um currículo acadêmico para o desenvolvimento moral com uma orientação para a justiça social. Envolver os alunos em discussões sobre assuntos controversos é um ponto crucial dessa abordagem da educação moral. A abordagem delineada pelos autores tem o pressuposto de envolver e engajar todos os alunos não somente dentro da sala de aula, mas também em toda a escola.

Os autores estabeleceram oito objetivos básicos do currículo acadêmico regular para o desenvolvimento moral com uma orientação para a justiça social. Sendo que, os objetivos de um a quatro são relacionados ao desenvolvimento social e moral, os objetivos cinco a sete estão relacionados à promoção da educação moral para a

justiça social e o objetivo oito é o componente prático do currículo, está relacionado à práxis da teoria crítica. Os objetivos são:

1. *Domínio moral*: desenvolver os conceitos de justiça e compreender as obrigações relacionadas ao bem-estar e aos direitos das outras pessoas.
2. *Domínio convencional*: compreender os papéis das convenções sociais no dia a dia.
3. *Domínio pessoal*: compreender a função da escolha pessoal e da privacidade na manutenção da autonomia, das características individuais e na habilidade de criar um eu que tem coerência com sua própria identidade.
4. *Coordenação de domínios*: ser capaz de colocar em prática o conhecimento de vários domínios no raciocínio e avaliação do próprio comportamento social e dos outros.
5. *Suposições factuais*: saber questionar e criticar pressupostos que têm relação com julgamentos de valor moral e social.
6. *Perspectivas morais críticas/consciência crítica*: desenvolver uma perspectiva que seja moral e crítica.
7. *Desenvolvimento do caráter*: ver-se como agentes morais, conectando seu eu com a compreensão moral e social.
8. *Práxis*: colocar o que foi aprendido por meio da análise do currículo, das reflexões e discussões em prática, de forma que, essas ações representem uma vivência real e, assim, recebam um retorno para seu desenvolvimento moral e prático.

Nucci e Ilten-Gee (2021) também estabeleceram quatro princípios básicos para o planejamento das aulas para atingir os objetivos explicitados anteriormente. Entretanto, uma aula bem-sucedida, também deve conectar os padrões e objetivos acadêmicos do tema.

Os princípios defendidos pelos autores são:

1. *Gerar reflexão e construir conhecimento*: em lugar de apenas focar na modelação das opiniões e comportamentos dos alunos, as aulas bem-sucedidas são geradoras de controvérsia, apresentam problemas a serem resolvidos e demandam que o aluno proponha ideias e encontre soluções.
2. *Empregar atividade, termos e discurso apropriados à idade ou ao desenvolvimento*: devem ser selecionadas questões que estão de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos e formulados questionamentos e atividades que vão levar o aluno a fazer reflexões produtivas.

3. *Empregar questões, termos e discurso concordantes com o domínio*: nas aulas de desenvolvimento social e moral, as atividades devem estar sincronizadas com o domínio das questões discutidas.
4. *Adotar uma relação bidirecional entre currículo e as próprias experiências pessoais, sentimentos e senso de identidade dos alunos*: o conteúdo acadêmico deve estar conectado às vivências dos alunos, de modo que eles tenham seu aprendizado e motivação maximizados.

Como o cidadão orientado para a justiça pede explicitamente que se atente para a necessidade de lutar por questões de justiça social (Whesteimer & Kahne, 2004b) e ele tem o compromisso de agir coletivamente na esfera cívica, por isso, se destaca por analisar de forma crítica as forças sociais criadoras de injustiças e por se esforçar para exercer influência na mudança das estruturas da sociedade (Crowley & Swan, 2018). Essa forma de cidadania é promovida por programas que, frequentemente, estão comprometidos com o processo dialógico presente na pedagogia crítica (Crowley & Swan, 2018; Hytten & Bettez, 2011).

O diálogo na pedagogia crítica, como afirma Shor & Freire (1987), não é uma simples técnica para melhorar a cognição dos alunos, mas sim, um instrumento de transformação dos relacionamentos em sala de aula e de conscientização sobre os relacionamentos presentes na sociedade. É um meio de reformulação do conhecimento e de como aprendemos. É uma aprendizagem mútua em que questões críticas são trazidas pelo professor para serem investigadas. O diálogo não aceita a aula em formato de narração, em que somente o professor fala, silenciando e alienando os alunos. A aprendizagem é transformada, pelo professor e pelos alunos, em um processo de colaboração que traz luz e age sobre a realidade. Esse processo se encontra na forma de pensar, de comunicar, nas ambições e nos contextos dos alunos (Shor & Freire, 1987). Sendo “o professor, ao mesmo tempo, um pesquisador de sala de aula, um político e um artista” (p. 11).

Os programas educacionais que, embasados nas teorias de Freire e Shor (1987), dão ênfase à mudança social, abordam questões sociais e injustiças e buscam preparar as crianças e os adolescentes para agirem em prol da melhoria da sociedade por meio de análises críticas (Westheimer & Kahne, 2004a). Os alunos devem ser capazes de fazer avaliação de projetos de lei e da dinâmica da sociedade e da política que podem favorecer um projeto ao invés de outro. Assim como devem ser capazes de dar respostas aos problemas da sociedade e, também, saber por que alguns problemas ficam mais evidentes enquanto outros continuam escondidos (Westheimer & Kahne, 2003).

A pedagogia crítica de Freire deu origem a ferramentas de alfabetização e discurso críticos que levam os alunos a ter consciência de si e de suas condições, no que se refere às forças da sociedade e da história, conflitos e desequilíbrios de poder. Esse posicionamento possui uma relevância moral intrínseca e aparenta ser o tema natural da educação moral equivalente. Entretanto, de forma geral, ainda não tinham sido criadas conexões entre o desenvolvimento moral e a educação voltada para a justiça social (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

E, apesar de pedagogias críticas terem sido projetadas para jovens marginalizados, estudos como os de Swalwell e Spikes (2021) e Soutter e Clark (2022) demonstram que essa pedagogia também pode ser eficaz para ensinar jovens privilegiados a agirem de forma a reduzir e interromper a opressão. E a se comprometerem com uma cidadania orientada para a justiça (Swalwell, 2013).

Assim também a educação moral voltada para a justiça social não é limitada a nenhum grupo específico de alunos, e sim, a todos aqueles que podem contribuir para uma sociedade com mais moralidade e justiça. Alunos privilegiados também foram incluídos nessa estrutura de educação moral. Faz parte da educação moral voltada para a justiça social tornar esses alunos conscientes e serem capazes de examinar seus privilégios de forma crítica, assim como capacitá-los para contribuir com o progresso da sociedade por meio de uma moralidade proativa, e não, a partir de conceitos de culpa ou nobreza (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Vale destacar ainda, como apresentado por diversos autores, que as pedagogias críticas não devem ser limitadas a discussão e análises, já que elas são consideradas insuficientes e prejudiciais, quando isoladas, pois não preparam os alunos para situações de injustiças, bem como ainda podem promover sentimentos de desesperança e de desamparo frente a forma de agir (Soutter & Clark, 2022).

Entretanto, apesar da ideia de formar cidadãos orientados para a justiça demonstrar ser promissora, Whesteimer e Kahne (2003) alertam que sempre que surge o tema da educação cívica para a justiça, surgem também comentários sobre a preocupação com a doutrinação dos alunos. Para os autores, ao invés de se preocupar em evitar a doutrinação, é mais produtivo procurar a promoção do pensamento crítico por meio de habilidades de análise crítica de outras perspectivas, das relações de poder e normas culturais, de pontos de vistas opostos etc. Assim como, para Nucci e Ilten-Gee (2021), atentar à justiça social por intermédio do envolvimento dos alunos em debates de questões sociais conflituosas não tem relação com doutrinação política. Mas sim, “é a essência do engajamento cívico em uma democracia política” (p.2).

Assim, os profissionais que defendem e ensinam os currículos, bem como os que estudam sua relevância precisam ter ciência das diversas perspectivas relacionadas

à cidadania, uma vez que essa variedade de olhares possui implicações políticas que se conflituam. Dessa forma, a democracia não é considerada autossuficiente, pois os estudantes necessitam ser ensinados a participar da democracia e cada programa apresenta objetivos embasados em sua própria visão. Sendo assim, os profissionais devem escolher com atenção, entendendo que suas escolhas vão impactar o tipo de sociedade que é construída (Whesteimer & Kahne, 2004b).

É preciso reformular os objetivos da educação para que as habilidades éticas, emocionais e sociais também sejam priorizadas e não enfatizar somente o aprendizado acadêmico (Cohen, 2006). Assim como não pode ficar apartada a atenção ao desenvolvimento moral dos estudantes.

Entretanto, para obter sucesso genuíno, a reforma educacional precisa ser conduzida por propósitos e princípios sociais voltados para a democracia, que vá além dos objetivos acadêmicos tradicionais. A criação de salas de aula críticas bem-sucedidas é um processo difícil e exigente. A longo prazo, é muito importante que grupos e redes de apoio sejam formados, e também sejam construídas parcerias entre pais, profissionais, professores e a comunidade visando a equidade que ultrapasse as salas de aula (Bigelow *et al.*, 2004).

14.4 Conclusão

Questões de justiça social afetam a vida de todos e a importância de seu estudo têm se tornado tema presente nas pesquisas. No ambiente escolar, em que crianças e adolescentes passam uma grande parte de seu dia, é inquestionável o impacto desse espaço na vida dos alunos. Logo, trabalhar questões de justiça social nesse ambiente nos parece condição *sine qua non* em uma sociedade democrática. Assim como está no cerne da educação moral alcançar objetivos de justiça social. Concordamos com Nucci e Ilten-Gee (2021) que se a educação moral não se atentar às questões de justiça social, ela sofrerá de incoerência.

Um currículo escolar é um componente essencial na formação escolar e, assim como diversos autores já defenderam, dentre eles Paulo Freire, não pode ser encarado de forma neutra. Um currículo que busca promover a cidadania orientada para a justiça leva em consideração a importância dos conteúdos acadêmicos, a individualidade de seus alunos, valoriza a promoção da habilidade de análise crítica deles, bem como tem um componente prático.

A teoria do domínio social tem forte embasamento teórico e empírico sobre sua aplicabilidade no ambiente escolar e seu impacto no desenvolvimento moral e social dos alunos. Currículos que se preocupam com uma instrução de acordo com o domínio têm contribuído não só para o aprendizado acadêmico dos alunos como também para alcançar objetivos de educação moral para a justiça social. E envolver

os alunos em discursos transativos operacionais tem sido uma ferramenta muito eficaz nesse processo.

Como o cidadão orientado para a justiça se preocupa com questões de justiça social, logo um currículo de educação moral voltada para a justiça social pode contribuir fortemente para a formação desse tipo de cidadania. Essa relação entre educação moral e um currículo de justiça social é um tema recente e que vem ganhando destaque. A pedagogia crítica de Paulo Freire tem muito a agregar e tem sido considerada um ponto crucial para alcançar esse objetivo.

Estamos cientes de que apesar do objetivo de formar cidadãos orientados para a justiça tenha voltado a ganhar destaque na literatura científica, muita resistência e desconfiança também surgem e surgirão. Nosso intuito com este capítulo não foi oferecer um currículo ou práticas específicas, mas trazer o tema para discussão. Assim, apresentamos o nosso ponto de vista para essa discussão, a qual está só começando. Tendo em vista que há muito ainda a ser pesquisado e discutido, não pretendíamos, e nem o escopo ou espaço deste capítulo nos possibilitaria, esgotar um assunto de tamanha complexidade.

REFERÊNCIAS

- Arsenio, W. F., & Willems, C. (2017). Adolescents' conceptions of national wealth distribution: connections with perceived societal fairness and academic plans. *Developmental Psychology*, 53(3), 463-474.
- Berkowitz, M. W., Althof, W., Turner, V. D., & Bloch, D. (2008). Discourse, development, and education. In F. K. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: global citizenship development and sources of moral values*. pp. 189-201.
- Bigelow, B., Harvey, B., & Karp, S. (Eds.) (2004). *Rethinking our classrooms: teaching for equity and justice*. Vol. 2. Rethinking Schools.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2004). *Conselhos escolares: democratização da educação e construção da cidadania*. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares).
- Brown, C. S., Mistry, R. S., & Yip, T. (2019). Moving from the margins to the mainstream: equity and justice as key considerations for developmental science. *Child Development Perspectives*, 13(4), 235-240.
- Caetano, L. M. (2020). Obediência, respeito, justiça e autonomia: a educação moral na relação entre pais e filhos. *Revista de Filosofia da Região Amazônica*, 7(jan.-jul. 2020), 179-206.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., & Toumbourou, J. W. (2008). Positive youth development in the United States: History, efficacy, and links to moral and character education. In L. P. Nucci, & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*. pp. 475-499. Routledge.

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Crowley, R. M., & Swan, K. (2018). What kind of economic citizen? An analysis of civic outcomes in US economics curriculum and instruction materials. *Education Sciences*, 8(3), 95.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Voight, A. M., & McWhirter, E. H. (2016). Critical consciousness: a developmental approach to addressing marginalization and oppression. *Child Development Perspectives*, 10(4), 216-221.
- Flanagan, C. A., Byington, R., Gallay, E., & Sambo, A. (2016). Social justice and the environmental commons. In S. S. Horn, M. D. Ruck, & L. S. Liben (Eds.), *Advances in child development and behavior, equity and justice in developmental science: implications for young people, families, and communities*. pp. 203-230. Elsevier.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. 17ª ed. Paz e Terra.
- Graham, S., Taylor, A. Z., & Ho, A. Y. (2009). Race and ethnicity in peer relations research. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. pp. 394-413. The Guilford Press.
- Guimarães, A. A. (2001). *Educação física escolar: atitudes e valores*. Vol. 6, 7.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Helwig, C. C. (2008). Rights, civil liberties, and democracy across cultures. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. pp. 185-210. Psychology Press.
- Helwig, C. C., Ruck, M. D., & Peterson-Badali, M. (2014). Rights, civil liberties, and democracy. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. 2nd ed., pp. 46-69. Psychology Press.
- Horn, S. S., & Sinno, S. M. (2014). Gender, sexual orientation, and discrimination based on gender and sexual orientation. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. 2nd ed., pp. 317-339. Psychology Press.
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational foundations*, 25(1-2), 7-24.
- Jost, J. T., & Kay, A. C. (2010). Social justice: history, theory, and research. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology*. pp. 1122-1165. John Wiley & Sons.
- Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16(1), 32-36.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2010). Future directions: social development in the context of social justice. *Social development*, 19(3), 642-657.
- Killen, M., Yee, K. M., & Ruck, M. D. (2021). Social and racial justice as fundamental goals

- for the field of human development. *Human Development*, 65(5-6), 257-269.
- Levinson, M., & Solomon, M. Z. (2021). Can our schools help us preserve democracy? Special challenges at a time of shifting norms. *Hastings Center Report*, 51(S1), S15-S22.
- Levy, S. R., & Killen, M. (Eds.) (2008). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*. Oxford University Press.
- Menin, M. S. S. (2003). Desenvolvimento moral. In L. de Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral*. 2ª ed. Psicologia e Educação.
- Mistry, R. S., Elenbaas, L., Griffin, K. M., Nenadal, L., & Yassine, A. (2021). Advancing developmental intergroup perspectives on social class. *Child Development Perspectives*, 15(4), 213-219.
- Moshman, D. (2008). Social equations [Review of social development, social inequalities, and social justice, by C. Wainryb, J. G. Smetana, & E. Turiel]. *Human Development*, 51(4), 279-282.
- Nenadal, L., & Mistry, R. S. (2018). Teacher reflections on using inquiry-based instruction to engage young children in conversations about wealth and poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 44-54.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Nucci, L. P. (2008). Social cognitive domain theory and moral education. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of moral and character education*. pp. 291-311. Routledge.
- Nucci, L. P., & Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Nucci, L. R., & Powers, D. W. O. (2014). Social cognitive domain theory and moral education. In *Handbook of moral and character education*. pp. 137-155. Routledge.
- Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.
- Nucci, L., & Weber, E. (1991). The domain approach to values education: from theory to practice. In W. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 3: Applications, pp. 251-266. Erlbaum.
- Nucci, L., Creane, M. W., & Powers, D. W. (2015). Integrating moral and social development within middle school social studies: a social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, 44(4), 479-496.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Sex and social justice*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1964/2008). Desenvolvimento e aprendizagem. 11, 176-185.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Grupo Editorial Summus.
- Ponce, B. J., & de Oliveira Neri, J. F. (2015). O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. *Revista e-Curriculum*, 13(2), 331-349.
- Ponce, B. J., & Leite, C. (2019). Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 794-803.

- Sen, A. (2000). Social justice and the distribution of income. In *Handbook of income distribution*. pp. 59-85. Elsevier.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the “dialogical method” of teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11-31.
- Soutter, M., & Clark, S. (2022). Orienting all students toward justice: cultivating social responsibility in privileged schooling environments. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0 (0).
- Swalwell, K. (2013). “With great power comes great responsibility”: privileged students’ conceptions of justice-oriented citizenship. *Democracy & Education*, 21(1), 1-11.
- Swalwell, K., & Spikes, D. (2021). *Anti-oppressive education in “elite” schools: promising practices and cautionary tales from the field*. Teachers College Press.
- The good project (ago. 2022). *Lesson plans: the Good Project*. <https://www.thegoodproject.org/lesson-plans>. Acesso em: 5 set. 2022.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge University Press.
- Wainryb, C. E., Smetana, J. G., & Turiel, E. E. (2008). *Social development, social inequalities, and social justice*. Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2003). Teaching justice: indoctrination, neutrality, and the need for alternatives. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004a). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004b). Educating the “good” citizen: political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 241-247.

