



CULTURA  
ACADÊMICA  
Editora



Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta  
Patricia Unger Raphael Bataglia  
Organizadoras

# Estudos sobre a Formação Ética na Educação Básica e no Ensino Superior



*Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta*  
Psicóloga, com Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Atualmente, é docente e coordenadora do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Adamantina e docente no Curso de Psicologia da Faculdade da Alta Paulista. Membro da Comissão de Ética do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – Subseção de Assis. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Desenvolve estudos sobre a Formação em Psicologia, com ênfase em aspectos éticos, competência moral, metodologias ativas e ambiente acadêmico.



**ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO  
ENSINO SUPERIOR**

**Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta  
Patricia Unger Raphael Bataglia  
(Org.)**



Thaís Angélica Déo da Silva Bereta  
Patricia Unger Raphael Bataglia  
(Org.)

**ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO  
ENSINO SUPERIOR**

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica  
2023



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC  
UNESP - *campus* de Marília

*Diretora*

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

*Vice-Diretora*

Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -  
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

**Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES**

Ilustração da capa: Imagem gratuita (<https://pixabay.com/pt/illustrations/rede-comunica%3a7%3a3o-conex%3a3o-grupo-6470010/>)

**Parceirista:** Ana Claudia Saladini - professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, departamento de Estudos do Movimento Humano, no Centro de Educação Física e Esportes

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

---

E82 Estudos sobre a formação ética na educação básica e no ensino superior / Thaísa  
Angélica Déo da Silva Bereta, Patrícia Unger Raphael Bataglia (org.). – Marília :  
Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.  
266 p. : il.

CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-397-7 (Digital)

ISBN 978-65-5954-398-4 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-397-7>

1. Ética – Estudo e ensino. 2. Educação básica. 3. Ensino superior. 4. Professores  
- Formação. I. Bereta, Thaísa Angélica Déo da Silva. II. Bataglia, Patrícia Unger  
Raphael. III. Título.

CDD 370.114

---

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

*Copyright © 2023, Faculdade de Filosofia e Ciências*



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - *campus* de Marília

*“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.*

Jean Piaget



## Sumário

Prefácio   <i>Ana Cláudia Saladini</i> .....	9
1. A Formação Ética do Educador   <i>Patricia Unger Raphael Bataglia</i> .....	13
2. O Educador e a Formação para a Autonomia no Ensino Superior   <i>Thaís Angélica Déo da Silva Bereta</i> .....	25
3. O Impacto da Educação Ética no Ensino Superior: Considerações sobre a Dimensão Sociopolítica do Ofício do Professor   <i>Manuel João Mungulume</i> .....	47
4. Competência Moral e Empatia na Formação Ética dos Profissionais de Saúde   <i>Cristiane Paiva Alves e Tamires Alves Monteiro</i> .....	75
5. A Formação Ética do Psicólogo na Visão dos Docentes   <i>Fátima Simone Silva Pereira Consoni e Rita Melissa Lepre</i> .....	105
6. Disciplina de Ética e Moral: análise das matrizes curriculares do curso de Pedagogia em três universidades públicas do Estado de São Paulo   <i>Beatriz Ribeiro Peixoto</i> .....	127
7. As Metodologias Ativas no Ensino Superior e o papel do Professor: Desafios e Possibilidades no Ensino Presencial   <i>Priscila Caroline Miguel</i> .....	151



8. Contribuições das Metodologias Ativas na Pós-Graduação em Educação: Relato de Vivência em uma Disciplina na Unesp de Marília   <i>Gisele de Assis Carvalho Cabral</i> .....	177
9. Formação de Professores e a Inclusão do Aluno Autista no Ensino Fundamental I: uma Abordagem Ética   <i>Davi Milan</i> .....	207
10. Construção da Personalidade Ética na Interação entre Adolescentes e Professores no Contexto do Ensino Médio   <i>Rogério Melo de Sena Costa</i> .....	227
Sobre os autores .....	261

# Prefácio

*Ana Cláudia Saladini*

---

Este livro, organizado pelas professoras Patrícia U. R. Bataglia e Thaísa A. D. da S. Bereta destaca o tema da formação ética do professor e da professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Ele nos convida a refletir sobre o papel da escola enquanto instituição comprometida com a formação moral e ética dos estudantes que prioriza a defesa da dignidade humana e da justiça social. Entende-se que, além de competências intelectuais, o processo de educação escolarizada deve, também, priorizar valores éticos e morais que nos ajudem a construir uma sociedade mais justa, harmônica e democrática.

A temática da obra foi o alicerce da disciplina “A formação ética do educador no Ensino Superior” que as professoras ministraram em 2021 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de Marília. Compartilho com os leitores que essa mesma temática foi o ponto sorteado para a prova didática de livre docência da professora Patrícia.

Este livro reúne a produção de momentos academicamente ricos de um grupo de pessoas que se propôs a refletir a respeito da complexidade do desenvolvimento humano e como a educação pode contribuir nesse processo. Nesta temática, destacam a questão da formação ética do educador. Foram discutidas questões como: o que

é formação ética?; como deve se dar?; quais são os fundamentos desse processo? Como a escola de Educação Básica e do Ensino Superior tratam dessas questões em seu cotidiano?

Cuidar da formação do professor (inicial e continuada) não se resume a ensiná-lo um conjunto de técnicas e procedimentos de ensino. Estas são importantes, mas sem os fundamentos teóricos que as sustentam, corremos o risco de cair em um “vazio pedagógico” de atividades com finalidade em si própria, ou seja, a atividade por ela mesma.

Algumas pesquisas sobre a constituição moral e ética do ser humano nos apresentam possíveis desdobramentos para a ação docente (TOGNETTA; VINHA, 2007; LA TAILLE, 2009; TOGNETTA; MENIN, 2017; VINHA et al, 2017; BERETA, 2020; BATAGLIA et al, 2010; MORO, 2020). São pesquisas que tomam como referência os conhecimentos da Psicologia Moral alinhada à perspectiva construtivista para tratar do impacto da intervenção docente que, de forma planejada e intencional, pretende contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Precisamos considerar a formação ética de nossos estudantes, mas concomitantemente a dos nossos professores e professoras da Educação Básica e do Ensino Superior. Assim, reconhecemos que é necessário ao professor, em sua práxis, testemunhar o valor do diálogo, da solidariedade, do respeito por si e pelo próximo e da justiça, entre outros. Não basta uma disciplina cuidar desse processo. Não basta que apenas um professor priorize o diálogo como fundamento de sua relação com os estudantes e favoreça para que estes também priorizem entre si. PUIG (2000) ao considerar as ações

a serem planejadas e implementadas, propôs a organização e inter-relação de três dimensões: a pessoal, a curricular e a institucional.

O desafio é reconhecer que a educação tradicional forma para a heteronomia e deve ser superada por práticas pedagógicas democráticas se queremos, de fato, formar para a autonomia. Daí a importância de, ao pensar em ações que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes e/ou dos professores, garantirmos a participação da escola como um todo.

Historicamente, a nossa sociedade e a instituição escolar apoiam-se em práticas tradicionais que priorizam a obediência à autoridade e à hierarquia, fontes de origem do poder. Entretanto, para refletirmos sobre a formação ética do professor, novos caminhos precisam ser feitos. Olhares que valorizem a descoberta, a reflexão e a criação devem ser incentivados e, mais que isso, planejados. Entre as possíveis ações é preciso nos distanciarmos dos contravalores como a violência, o autoritarismo, o individualismo, a submissão à autoridade externa e a indiferença/omissão (VINHA et al, 2017).

É preciso lucidez e coragem para reafirmarmos o compromisso de educar para a autonomia e para um mundo mais humano. E esta obra apresenta possíveis caminhos que foram e estão sendo percorridos a partir das inquietações e investigações que os autores e autoras compartilharam conosco.

*Ana Cláudia Saladini*

Outubro de 2022.

- BATAGLIA, P. U. R. et al. **A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil.** Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 22 de maio de 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>
- BERETA, T. A. D. da S. **A Formação Ética do Psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral.** Marília: Oficina Universitária, 2020.
- LA TAILLE, Y de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre; Artmed, 2009.
- MORO, A. **A Avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos.** Curitiba; Appris, 2020.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo; Ática, 1998.
- VINHA, T. P. et al. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática.** Americana; Adonis, 2017.
- TOGNETTA, L. R. P. e VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.** Campinas; Mercado de Letras, 2007.
- TOGNETTA, L. R. P e MENIN, M. S. de S (orgs). **Valores Sociomoraís.** Americana; Adonis, 2017.

# 1.

## A Formação Ética do Educador

*Patricia Unger Raphael Bataglia*

---

O presente texto teve duas inspirações. Por um lado, a disciplina que Thaisa e eu ministramos na pós-graduação em 2021 para um grupo de alunos realmente diferenciado. Tivemos na disciplina oportunidade de discutir textos e ideias muito importantes sobre a formação ética do educador. Por outro lado, esse foi o ponto sorteado para minha prova didática realizada em 24 de maio de 2022. Foi um momento muito especial na minha carreira que decidi transformar em texto para este livro.

Discutiremos a seguir, o que é formação ética, como essa formação deve se dar e qual o fundamento de técnicas que trabalham nesse sentido. Antes, é importante esclarecer que temos como pressuposto que para o educador formar indivíduos que sejam éticos e cidadãos, deve ele próprio ter uma formação que o desenvolva do ponto de vista crítico-reflexivo.

Sobre esse ponto queremos trazer duas pesquisas: uma nacional e outra realizada fora do Brasil que corroboram para essa hipótese

Lukjanenko (1995) realizou um estudo no qual foi verificada influência do juízo moral do professor sobre as relações estabelecidas em sala de aula. Segundo seu estudo, os professores com um alto nível

de juízo moral proporcionavam ambientes mais cooperativos em comparação com professores com baixo nível de juízo moral, que estabeleciam mais relações de coação. O juízo moral foi avaliado usando os critérios de avaliação propostos por Kohlberg (1984). Essa primeira pesquisa aponta para a relação entre o desenvolvimento moral do educador e sua prática.

O outro estudo foi realizado por DeVries e Zan (1998) observando inicialmente 3 classes de educação infantil conduzidas por educadoras com perfis muito diferentes entre si. Uma delas, conduzia a classe como um sargento em um campo de recrutas, dando ordens, perfilando os estudantes, recompensando e punindo. Na segunda classe, a professora se assemelhava a uma gerente que trabalhava com a produção rápida, comparação entre os estudantes e novamente prêmios e punições. Nessas classes, predominava uma regulação externa, ou seja, as ordens eram cumpridas na presença da professora e nunca quando se viam sozinhos. Finalmente, na terceira classe, a professora agia como uma mentora, trazia atividades desafiantes, incentivava os estudantes a usarem suas palavras, mais do que a força bruta e tinha como base de relação o diálogo. Nessa classe, predominava a regulação interna. Ou seja, as crianças não dependiam da professora para resolver grande parte dos problemas e para manterem-se dentro dos combinados. Esse estudo mostra além da relação entre a postura do educador e sua prática, a possibilidade de trabalho com crianças desde muito cedo rumo à construção de sua autonomia.

A atuação de acordo com procedimentos que levem as crianças à criticidade, reflexão e atividade no desenvolvimento depende de um educador que veja nisso um valor. Argumentamos

aqui que esse educador deve ter tido uma formação tal que tenha contemplado, além da teoria e técnica, um trabalho de valorização de um ambiente sociomoral positivo. Um educador que tenha uma formação ética.

Mais uma advertência é necessária: ao falarmos sobre essa formação trataremos indiscriminadamente do educador e do educando como um binômio inseparável. Com isso queremos dizer que a formação ética do educador favorecerá a sua atuação na formação ética de seus educandos.

Chamamos de formação ética, a educação que tem como preocupação a autonomia moral dos educandos. Por autonomia moral seguimos a definição de La Taille (2006) quando contrastando com a heteronomia, aponta que a autonomia é uma forma de relação possível em que os princípios sobrepujam as regras, a intenção da ação é mais importante do que as consequências, do que a obediência e do que as convenções.

Educar para a autonomia é, portanto, criar um ambiente que possa provocar o sujeito para além da obediência à autoridade, o que em nossa tradição educacional é muito difícil de ser superado, haja vista a história de inúmeros projetos e programas de reformulação da educação que embora tenham sido bem-sucedidos e alguns durem até hoje, não são hegemônicos. Singer (2000) relata experiências educacionais que propuseram repúblicas de crianças e não são relatos de experiências recentes. Yásnia-Poliana por exemplo, foi dirigida por Leon Tolstoi entre 1857 e 1860, o Lar das Crianças fundado em 1912 funcionou até 1942, Summerhill, em funcionamento desde 1912,



além de outras 1535 experiências inovadoras cadastradas no site da REEVO<sup>1</sup>. Constam nesse site 106 experiências brasileiras.

São todas elas muito diferentes entre si, mas todas carregam a ideia de que esse formato de educação baseado na transmissão do conhecimento e na obediência à autoridade estão exatamente na contramão do que se espera de um trabalho libertador e construtor de um sujeito ativo e autônomo. Lembramos que para Piaget se o sujeito “é passivo intelectualmente, ele não será moralmente livre” (PIAGET, 1998, p. 70), correlacionando autonomia intelectual e moral.

Educar moralmente, educar para a autonomia é um trabalho que começa na educação infantil, como escreveram DeVries e Zan (1998), mas deve continuar durante toda a escolarização e durante a formação profissional. Especificamente, o educador também precisa de uma formação ética que contemple teoria, técnica e práxis.

Com isso queremos dizer que a teoria é importante e indispensável, assim como o saber fazer técnico. Entretanto, a práxis deve ser igualmente parte da formação.

Práttein é o infinitivo do verbo grego para designar ação, atividade, realização. É o ato de percorrer um caminho até o fim; executar, cumprir, realizar alguma coisa por si mesmo. Desse verbo deriva o substantivo **práxis**, que em Aristóteles trata-se de **uma ação na qual o agente, o ato e o resultado da ação são inseparáveis, como partes que existem somente em conjunto.** (TELLES, 2005, grifos nossos)

---

<sup>1</sup> REEVO - CIDADANIA 2.0. Reevo – Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa. <http://cidadania2.c/projectos/reevo>

Muito interessante a imagem que o termo práxis sugere: uma ação em que agente, ato e resultado da ação sejam inseparáveis. Pensando na práxis educativa, isso significa, que o educador não “dá aulas” como se fosse algo que ele entrega ao estudante e uma vez entregue cumpriu sua parte no processo. Na educação há implicação, há relação. O educador deve ser capaz de realizar com o estudante e não para o estudante. Fazer para o outro implica em relação de subalternidade e, portanto, de heteronomia. Na relação educativa, ao mesmo tempo em que há uma desigualdade no nível de conhecimento, há solidariedade na busca de caminhos para que juntos, educador e educando, descubram a forma de construção do conhecimento. Essa é a práxis que a escola (generalizando) não descobriu como fazer.

Penso que podemos afirmar que a educação tradicional forma para a heteronomia. Como seria diferente? A escola tem considerado como valor a memorização, a repetição de conteúdos, mais do que o desenvolvimento da reflexão, da invenção e da descoberta. A ideia de que essas atividades são importantes para a construção de um sujeito autônomo não são novidades, mas percebemos grande resistência à mudança quando nos envolvemos em processos de ressignificação da educação (BATAGLIA; ALVES, 2020).

As metodologias ativas têm sido sugeridas com esse intuito. Uma metodologia ativa é uma concepção de educação crítico-reflexiva que resulta em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento. As técnicas desenvolvidas a partir dessa concepção são variadas e sempre interessantes: *Problem Based Learning*, *Team Based Learning*, o Arco de Charles e Magueréz e a Aprendizagem Baseada em Projetos, são alguns exemplos.

Como buscamos neste texto responder à questão do que seja a formação ética, não consideramos suficiente trabalhar com as técnicas, mas principalmente compreender os fundamentos que fazem com que técnicas que valorizem a relação com o outro sejam importantes para a formação ética.

Esse fundamento penso estar em uma das grandes contribuições de Piaget para a compreensão da psicologia moral: o papel da cooperação. Este conceito foi definido, redefinido e reposicionado várias vezes na obra de Piaget como aponta Camargo e Becker (2012). Montangero e Maurice-Naville (1998, apud CAMARGO; BECKER, 2012) propõe uma forma de analisar a obra de Piaget dividindo-a em quatro períodos: “O primeiro (anos 1920 e começo dos anos 1930) apresenta uma preocupação do autor em explicar o pensamento infantil: ele busca conhecer a lógica da criança para, assim, diferenciá-la da do adulto (p. 529)”.

Nessa fase, que coincide aproximadamente com o que Delval (2004) descreve como o período dos primeiros esboços de Piaget (até 1926) quando Piaget fazia observações e pequenas experiências com crianças, e o período de constituição do método (até 1932) quando iniciou a formulação do método e descreve facilidades e dificuldades envolvidas na aplicação de pequenas provas ou histórias (como no caso de O Juízo Moral na Criança de 1932).

A cooperação é explicada aqui, especialmente em “O Juízo Moral na Criança” como um tipo de relação que sucede a relação coercitiva. A relação coercitiva é típica de uma forma de respeito unilateral, baseada em vínculos hierárquicos e em uma consciência moral heterônoma, em que as regras são vistas como externas aos sujeitos e devendo ser acatadas (ou burladas) porque são impostas pela

autoridade. A relação cooperativa é possível graças ao respeito mútuo de pares. Nessa relação é possível a construção da consciência autônoma.

O segundo período (meados dos anos 1930 a 1945), a ênfase dos estudos está em mostrar que o pensamento precede a linguagem. Para isso, Piaget (1966/1987), em 1936, investiga a ação dos bebês, para explicar como acontece o processo de representação no pensamento dos mesmos (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 529).

Delval (2004) destaca que nesse momento, Piaget escreve a trilogia do sensório-motor (O nascimento da inteligência na criança (1936), A construção do real na Criança (1937) e a Formação do Símbolo na Criança (1945). A ênfase nesse momento era demonstrar a gênese da estrutura lógica a partir da ação que por sua vez é possível a partir da construção dos esquemas motores. Durante todo o sensório-motor e pré-operatório há a organização do real, a separação eu-outro e, o que é muito importante para a cooperação, a superação do egocentrismo com a descentração cognitiva. As possibilidades advindas dessa conquista para a moral são enormes. Ser capaz de se colocar no lugar do outro é condição fundamental para operar com o outro – cooperar.

No terceiro período de sua obra (fim dos anos 1930 ao fim dos anos 1950), Piaget e Inhelder (1955/1976) debruçam-se sobre o conceito de operação e, com isso, a cooperação é relacionada com coordenação de pontos de vista (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 529).

Nesse momento, Delval (2004) relaciona vários estudos sobre lógica e matemática. O método clínico está em fase de formalização e a ideia anteriormente anunciada de que a inteligência é condição necessária, mas não suficiente para a moral vai se fortalecendo. Delval também mostra que a partir de 1950 há busca de ampliar os dados estatísticos e poucas variações na estruturação de sua teoria.

No quarto período (anos 1970), o conceito de cooperação está relacionado à explicação da abstração reflexionante, principalmente quando Piaget trata sobre o processo de reflexão. Poucas vezes é enfatizado o conceito de cooperação, nomeando-o (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 529).

O conceito de abstração reflexionante esclarece a capacidade de depreender as razões das coordenações particularmente se considerarmos a metareflexão. Essa capacidade cognitiva possibilita a coordenação de perspectivas e, portanto, a cooperação. Em síntese, Piaget (1994) afirma que a reciprocidade é o que possibilita do ponto de vista cognitivo a transformação da relação de coação e o respeito unilateral em uma relação cooperativa de respeito mútuo. Para a compreensão de como essa transformação se dá, Piaget retoma o entendimento de Bovet quando diz que o respeito que a criança pequena sente pelo adulto é composto por dois sentimentos: amor e medo. Ele segue as regras porque respeita (teme e ama) quem as impôs. Com a construção da operatoriedade do pensamento e das relações sociais ampliadas surge uma outra possibilidade para o indivíduo que é obrigar-se a cumprir uma regra não por um respeito

unilateral, medo ou amor, mas por uma necessidade interna que obriga o sujeito a agir de acordo com a regra que foi estabelecida (uma lógica da ação) pelo grupo com o qual ele vive em respeito mútuo.

Agora, não é mais amor ou medo o que obriga o indivíduo, mas a liberdade. O indivíduo é livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua Razão, e sua afetividade "adere" espontaneamente a seus ditames. Identificamos nesse ponto a influência kantiana na construção de Piaget também no campo da moral: a liberdade é a pedra angular do sistema filosófico, seja ele especulativo ou moral.

A cooperação é possibilitada pelo intelectual, afetivo e social e é facilitadora de construções mais e mais elaboradas em termos de relações sociais éticas. Nesse sentido, Camargo e Becker (2012) chamam atenção para como o conceito de cooperação em Piaget ora fora ligado a um método ora a um produto. Como produto é resultado da atribuição de valor que as pessoas fazem às relações, tornando-as assimétricas ou simétricas. Como método, é a forma de produção de *self-government*, ou seja, a autorregulação é resultado de uma forma de relação que é a cooperação.

### **Considerações Finais**

Partimos da ideia de que o educador com um nível de desenvolvimento moral superior é capaz de conduzir melhor seus estudantes por uma educação para a autonomia. Definimos a formação ética como a educação que visa a autonomia e que essa formação, assim como o trabalho de educação moral praticado pelo educador devem ser baseados não apenas na teoria e técnica, mas

numa práxis e que essa tem como fundamento a cooperação anunciada por Piaget como método para se alcançar a autorregulação ao mesmo tempo que o produto de relações de respeito mútuo. A cooperação é o fundamento de uma educação para a formação ética justamente porque promove a autonomia moral e intelectual.

## **Referências**

BATAGLIA, PUR; ALVES, CP (ORGS.) **Humanização e educação integral**: refletindo sobre rotas alternativas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CAMARGO, LS; BECKER, MLR. O Percurso do Conceito de Cooperação na Epistemologia. In: **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago. 2012.

CIDADANIA 2.0. **Reevo – Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa**. Disponível em: <http://cidadania2.c/projectos/reevo>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DELVAL, J. **Introdução ao método clínico**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil**: O ambiente sócio moral na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development**. San Francisco: Harper&Row, 1984. (volume 1: The philosophy of moral education: moral stages and the idea of justice).

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

LUKJANENKO, MFSP. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado** [Dissertação]. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Jean Piaget Tradução de Ivette Braga, 14 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.

TELLES, ELA. Práxis e poiesis: uma leitura arendtiana do agir político. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. v. 6, n. 1, 2005, pp. 123-140.





## 2.

### **O Educador e a Formação para a Autonomia no Ensino Superior**

*Thaís Angélica Déo da Silva Bereta*

---

Com a pandemia da Covid-19, observamos um aumento das discussões sobre o processo de aprendizado e as lacunas que podem ter acontecido no ensino-aprendizagem de nossos estudantes. Principalmente, quando se observa o oferecimento de aulas no formato remoto/híbrido, ou mesmo, a partir do não oferecimento, mas de distribuição de materiais para o autoestudo dos alunos.

Para Moreira e Schlemmer (2020), essa modalidade de ensino (remoto ou aula remota) é percebida pelo distanciamento geográfico de professores e estudantes. Em decorrência das restrições de interação física, impostas pelos órgãos sanitários, como forma de frear a contaminação pela Covid-19, essa modalidade foi adotada por diferentes níveis de ensino e por diversas instituições educacionais no mundo todo.

Nesse momento, a integração da tecnologia foi um grande avanço para a educação, mas somente seu uso, não consolida uma transformação da educação, no século XXI. Dada essa problematização, é preciso avançarmos em campos fundamentais, como a formação de habilidades e de competências, possibilitando

aos estudantes tornarem-se protagonistas em seu processo de aprendizagem (SUNDE; JÚLIO; NHAGUAGA, 2020).

Entretanto, os impactos sobre a educação são preocupantes, pois reproduzem assimetrias já existentes nas sociedades, diminuindo os efeitos pandêmicos sobre os atores econômicos privilegiados e com acesso ao ensino privado e às tecnologias em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis (SENHORAS, 2020).

*Qual o real impacto disso no sistema educacional?* A resposta para essa pergunta ainda virá com as pesquisas que estão sendo realizadas. Somente com a análise da realidade, poderemos compreender o quanto o distanciamento do estudante dos espaços de sala de aula, o distanciamento da relação professor-aluno, o distanciamento entre os pares e, conseqüentemente, o distanciamento dos livros, apostilas e recursos pedagógicos foram prejudiciais para a formação dos estudantes em todos os níveis de ensino.

O olhar dessas pesquisas para o Ensino Superior precisa ocorrer, uma vez que os graduandos poderiam não estar totalmente preparados para assumirem a responsabilidade na construção de seu aprendizado. É importante destacar que essa afirmação decorre do cenário: não se trata de uma adaptação ao aprendizado remoto, mas, sim, a uma mudança abrupta de um espaço interativo de sala de aula, para um espaço remoto e de distanciamento.

Partindo desse princípio do desenvolvimento de pesquisas, vislumbramos uma aproximação entre os estudos da academia e as práticas educacionais. Se as propostas e as pesquisas acadêmicas fossem mais amplamente aproveitadas, talvez pudéssemos presenciar uma mudança mais eficaz e duradoura no sistema educacional. No entanto, enquanto isso não se efetiva, precisamos repensar o papel da

educação, da escola e do professor no longo caminho da formação de sujeitos mais críticos e reflexivos. Reproduzir modelos de educação que estejam pautados em metodologias tradicionais de transmissão de conhecimentos, hierarquizadas e de constante submissão do saber do aluno não vem apresentando resultados significativos ao longo da história educacional brasileira. Portanto, discutir e efetivar o uso de metodologias mais ativas, centradas na relação professor-aluno como protagonistas do conhecimento e de novas possibilidades de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, são de fundamental importância para a modificação da crise que a educação vem enfrentando nos inúmeros centros educacionais espalhados em nosso imenso país.

De acordo com Santos (2005), o atual contexto educacional impõe, à prática, um número expressivo de demandas que desafiam os educadores, fazendo-os revisar e renovar de modo permanente seu entendimento sobre o sentido da educação que defendem e executam.

A sala de aula é um espaço privilegiado de muitas interações, trocas e construções. É um espaço no qual há a produção de novos sentidos e significados (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005), no qual professor e estudante mergulham em um universo de múltiplas interações. É um espaço de excelência para engendrar valores fundamentais intrínsecos ao desenvolvimento pleno e ao trabalho, mas é necessária a coerência entre os objetivos do ensino superior e das instâncias pedagógicas, para que realmente se concretize seus fundamentos (SANTOS, 2005).

Durante o período de ensino remoto, não foi possível a garantia desse espaço privilegiado e poucas interações aconteceram, assumindo muito mais uma educação tradicional do que de uso de

metodologias ativas. A comunicação ocorreu, predominantemente, de forma bidirecional (do tipo um para muitos), com o docente como protagonista da videoaula, realizando-a de forma mais expositiva (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Contudo, esse não foi o único momento na história da educação brasileira que presenciamos tal fato. Nem sempre esse espaço foi entendido como de possibilidades, mas, muitas vezes, foi compreendido como o de transmissão de conhecimentos da figura autoritária do professor para o estudante, que pouco ou nada sabia a respeito do que estava sendo trabalhado nas disciplinas.

Resgatando, o contraponto entre Escola Tradicional e Escola Nova, a escola tradicional visava à transmissão do conhecimento, que era visto como externo ao estudante e não estava relacionado a inclinação do aluno em aprender, ou seja, impedia a ocorrência de descobrimentos e expressões pessoais. O docente era o centro gravitacional da escola tradicional, portador de conhecimentos. Ao aluno, cumpria-lhe a tarefa de assimilação passiva e heterônoma, associada à subordinação dos conhecimentos advindos dos docentes e dos livros. Tais práticas levam a questionamentos sobre a ineficiência da metodologia utilizada e a uma perniciosidade do desenvolvimento de seus alunos (MESQUITA, 2010).

Por essa razão, o movimento da Escola Nova advém como um movimento embasado na revisão e na crítica de sua antecessora, a pedagogia tradicional. Na Escola Nova, o principal foco está na importância do aluno. Uma de suas características mais marcantes é a importância dada à atividade dos alunos, ao protagonismo deste em seu processo de aprendizagem e estas, como espontâneas, guiadas a partir de suas necessidades e interesses (MESQUITA, 2010).

Saviani (2008) destaca que a Escola Nova visa o sentimento, o pensamento psicológico, os processos pedagógicos, o estudante, o interesse, a espontaneidade, o não-diretívismo, a qualidade, uma pedagogia de inspiração experimental com contribuições da Biologia e da Psicologia, com destaque para o aprender a aprender.

Na Escola Nova, os docentes têm seus papéis e funções modificados, pois não dirigem mais o processo pedagógico, passando a atuar no acompanhamento, no auxílio e na assistência aos discentes, trazendo conhecimentos que enriqueçam e que favoreçam a busca do estudante para o que desejam saber (MESQUITA, 2010).

Com o escolanovismo, consolidaram-se mudanças no desenvolvimento do docente ao nível das competências pedagógicas que foram assumindo, adicionando-se a essas as competências cognitivas e de conteúdo, consideradas, até então, o único instrumento essencial para a atividade do docente (POCINHO; GOUVEIA FRAGOEIRO, 2012).

Já em relação à formação de professores pela Escola Nova, entende-se que esses não devem ser preparados para ensinar conteúdos relacionados às disciplinas do currículo e intervenções nas atividades, senão para assistir os alunos em seu próprio processo educativo (MESQUITA, 2010). Nessa concepção de formação, vislumbramos a possibilidade de que espaços sejam criados no sentido de permitir ao estudante a construção de seu aprendizado, a partir daquilo que elege como significativo.

Cesar e Duarte (2010) destacam que a educação não deve ser pensada como algo dado e pronto, mas, sim, constantemente repensada a partir das transformações do mundo. Foi a partir dessa necessidade, imposta pela pandemia, que a educação e suas práticas

tiveram que se transformar para que ensino-aprendizagem continuasse existindo. Entretanto, muito ainda precisa ser percorrido, para que os princípios fundamentais do ensino superior proporcionem uma formação para a autonomia.

### **O educador e suas múltiplas funções**

Cada vez mais, o educador precisa resgatar o valor socialmente útil e transformador de seu trabalho, buscando superar o valor de troca material e simbólica que tem caracterizado o trabalho intelectual produzido no meio acadêmico, para que possa criar o novo e ir contra apenas ao modelo conteudista e transmissor deste (MAGALHÃES, 2013).

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral (SOARES; CUNHA, 2010a, p. 23).

Devemos reforçar a ideia de que o docente existe, porque existem os estudantes. Sua atividade está centrada no estudante e no apoio na tarefa de o fazer pessoa, atuando como um facilitador da aprendizagem deste. Ao conhecer o estudante, saber seu nome, sua história e o que é significativo para ele, um grande avanço está ocorrendo (TEIXEIRA, 1995).

Vieira e Vieira (2018) destacam que por excelência o docente é um mediador, facilitador, intermediário e incentivador na relação

aluno-conhecimento, pois aproxima-os e serve como elo desta. Assim, para uma boa relação pedagógica, necessariamente deve existir uma boa relação de mediação entre aluno-docente-conhecimento, estando este docente também na mediação de tensões e conflitos nos ambientes de aprendizagem. Para tanto, “[...] o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno” (LABAREE, 2000, p. 228).

Ao ser um facilitador do processo de aprendizagem, o educador pertence ao grupo, estabelecendo um clima positivo na classe e propiciando a participação de todos. Ao priorizar a empatia e o respeito pela individualidade, está propiciando um ambiente seguro para o aprendizado, e que o estudante assuma um papel ativo neste processo, em que ambos têm responsabilidade intrínseca. Dessa forma, é muito provável que conjuntamente ao desenvolvimento cognitivo ocorra o crescimento pessoal do estudante e com isso, a aprendizagem seja significativa (SANTOS, 2005).

Muitas discussões precisam ainda ocorrer quando entendemos que a sala de aula é um espaço compartilhado entre professor-estudante. Quando pensamos nesse compartilhamento, somos, também, capazes de entender que é uma corresponsabilidade sob o processo de ensino-aprendizagem. Todos os membros são parte fundamental para que haja a evolução do aprendizado e da associação deste com a realidade que vivenciada. Assim, se firma a necessidade do aprendizado significativo para os envolvidos, para que realmente possam evoluir para além de transmissões de conteúdos em sala de aula.

Santos (2005) discute a aprendizagem significativa. Para o autor, essa forma de aprendizagem acontece quando o conteúdo é relevante para os interesses pessoais do estudante, mas nos alerta que



a função do docente deve estar preservada em decidir quais os conteúdos que são relevantes ao aprendizado deste estudante, não perdendo de vista os objetivos de sua disciplina.

Frente a esse panorama, precisamos compreender a necessidade de uma mudança no modo como as aulas acontecem e como são estruturadas pelo docente. Masetto (2001) apresenta que quatro pontos centrais precisam ser planejados, a saber (i) qualidade do ensino; (ii) conceito de sala de aula; (iii) objetivos do ensino-aprendizagem; e (iv) atividades a serem desenvolvidas. Suscita a urgência da mudança da prática atual para que se atinja a qualidade e esta pode estar presente a partir do conhecimento do docente de cada estudante e na criação de condições e oportunidades para que a aprendizagem seja efetiva, por meio da prática (SANTOS, 2005).

O conceito de sala de aula também precisa ser ressignificado, passando de um espaço de transmissão e controle autoritário do docente para um espaço de compartilhamento, de trocas e construções. Antes, ainda, dessa efetiva mudança no conceito de sala de aula, o próprio docente precisa estar imbuído do significado desta mudança para o processo educacional. Assim, poderá permitir que novas construções e interações aconteçam neste espaço, pois também os objetivos do ensino-aprendizagem foram repensados e redefinidos para colocar o estudante como foco e ser ativo, Podemos defender o uso das metodologias ativas, como estratégias de ensino-aprendizagem que nos permitem o entendimento da importância do agente, ou seja, do estudante, na dinâmica de construção do aprendizado.

Calheiros Pereira Sobral e colaboradores (2020) destacam que as metodologias ativas e inovadoras devem ser cada vez mais exploradas no ambiente universitário, com a finalidade de diversificar,

contextualizar e estabelecer um diálogo com a aprendizagem. É justamente esse diálogo que precisa ser reforçado no ambiente acadêmico: um diálogo capaz de permitir que o aprendizado seja estabelecido com todos os envolvidos.

Para a utilização de metodologias ativas, a preparação inicia-se muito antes do horário da aula. O docente constrói a dinâmica do aprendizado com atividades que permitam ao estudante buscar seu conhecimento, discutindo com seus pares e trazendo para o espaço da discussão sua(s) experiência(s) anterior(es) sobre a situação-problema, que contextualize diante da realidade as possibilidades de resolutividade (CALHEIROS PEREIRA SOBRAL *et al.*, 2020). Sob essa perspectiva, identificamos uma crescente busca por essas estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, principalmente em cursos de graduação na área da saúde

À luz do que aponta Teixeira (1995), identificamos, além das questões metodológicas já supracitadas, que o docente assume diversas funções no sistema educativo, sendo elas (i) o docente como pessoa – reforçando a concepção de que o professor deve ser ele mesmo e não usar máscaras para possibilitar uma outra imagem de si mesmo; (ii) o docente com os estudantes – favorecendo uma aprendizagem pela promoção do sujeito envolvido neste processo, ou seja, ensinar a partir do conhecimento prévio de estudante; (iii) o docente com os outros docentes – entendendo a prática docente como uma função de cooperação entre si, com o grupo de pares; (iv) o docente e os pais – pensando na função de complementaridade do aprendizado já iniciado no núcleo familiar e da inclusão da família como parte do sistema educacional, embora haja um maior distanciamento dos docentes e dos pais no Ensino Superior,

configurando mais a presença do estudante neste processo; (v) o docente com outros trabalhadores da educação – reforçando a importância dos auxiliares no âmbito educacional; e (vi) o docente e a comunidade – valorização da extensão, transcendendo os espaços da escola para intervir e transformar o meio.

A partir dessa apresentação das múltiplas funções do docente, esperamos que ele seja capaz de reavaliar suas funções, entendendo a importância de sua atuação na relação com todos os envolvidos no sistema educacional. Sendo para tanto, esperado uma postura de mediação nos processos educativos, a fim de permitir o desenvolvimento dos envolvidos de forma autônoma, crítica e reflexiva. Desta forma, visando a importância do docente neste processo de formação, trataremos a seguir, mais especificamente do Ensino Superior, do fazer docente e dos desafios que ocorrem na docência no ensino superior.

### **A docência universitária e seus desafios**

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2020) fica resguardado que a educação é um dever tanto da família quanto do Estado, e deve estar inspirada nos princípios de liberdade, bem como nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Já a educação superior é considerada como a etapa posterior à educação básica, e visa a preparação para o exercício de uma profissão. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) a Educação Superior tem por finalidade

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2020, p. 32-33).

Finalidades essas que, por sua vez, funcionam como objetivos que direcionam a implantação e realização do ensino superior. Mesmo sendo definidas tais finalidades, nem sempre, conseguimos presenciá-las nas inúmeras Instituições de Ensino Superior (doravante, IEA) do país.

Gatti (2018) destaca que as IES enfrentam desafios ao serem formadoras de futuros profissionais, a saber: (i) na elaboração de currículos que sejam integrados horizontal, vertical e transversalmente; (ii) na integração de práticas pedagógicas e teorias, mas ao mesmo tempo, na diferenciação entre conhecimento disciplinar e conhecimento para ensinar; (iii) no uso de abordagens interdisciplinares, tecnologias, mídias integrando-as ao pedagógico; trabalhar de forma cooperativa; dentre tantos outros desafios que vão se constituindo no cotidiano das práticas educacionais.

Críticas frequentes à docência universitária, tanto em instituições públicas como em privadas, ocorrem no sentido de serem conteudista demais e desarticuladas da realidade, reforçando várias tensões e conflitos entre docentes e as instituições. No entanto, sabemos que a docência universitária não está resumida à aplicação de técnicas e de recursos didáticos, mas na articulação do conhecimento científico e didático com o conhecimento dos processos de aprendizagem e esse conjunto às concepções (mais amplas e críticas) de sociedade, homem e conhecimento em cada aula (MAGALHÃES, 2013). Colocamos, aqui, um grande desafio à docência universitária: contribuir para o desenvolvimento do estudante, enfocando em uma construção da capacidade crítico-reflexiva, articulando teoria, técnica e prática.

Em sala de aula, o conhecimento trabalhado é social, a partir de uma comunicação compartilhada entre docente, estudantes e o material utilizado. Social pois, o conhecimento é apropriado em sua materialidade quando se expressa de forma articulada e mediado por uma visão de mundo socialmente existente e construída (MAGALHÃES, 2013). Por meio da possibilidade de comunicação e de interação, que a sala de aula propicia, ao estudante interiorizar o conhecimento sob uma ótica mais crítica e reflexiva, de posicionamentos divergentes e/ou aproximados, propiciados pelo ambiente acadêmico.

É de fundamental importância que esse trabalho cooperativo seja incentivado pelos departamentos, a fim de propiciar uma reflexão coletiva sobre a didática e apoio mútuo entre os docentes, com o objetivo da melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Essa reflexão coletiva sobre as práticas, as atitudes e as crenças individuais e coletivas e de abertura para mudança, contribui para o desenvolvimento e uma postura de busca permanente de crescimento tanto pessoal quanto profissional (SOARES; CUNHA, 2010a).

O desenvolvimento profissional dos docentes está diretamente ligado ao desenvolvimento organizacional, pressupondo uma gestão democrática e participativa, com reflexões críticas e propositivas do grupo, pretendendo a garantia, aos estudantes, de aprendizagens significativas e de crescimento pessoal (SOARES; CUNHA, 2010a), além de possibilitar o desenvolvimento profissional deles.

O docente vivenciará, ainda, desafios no sistema educacional ao trabalhar na promoção de uma educação que seja contextualizada

e baseada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, ao assumir um destaque estratégico e representar um fator crítico no desenvolvimento de iniciativas educacionais orientadas por competência (LARA *et al.*, 2019).

Soares e Cunha (2010a) complementam que outros desafios ocorrem para a docência no ensino superior: entender que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal e que existem pessoas com histórias de vidas distintas. Assim, o contexto grupal não é apenas o cenário no qual a aula acontece, mas sim, o princípio educativo, que permite a formação de cidadãos e profissionais que sejam reflexivos, críticos e solidários, a partir da vivência concreta da sala de aula. Outro desafio, é o dos alunos compreenderem a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, de entender a lógica, inclusive de negociar as formas propostas pelo docente para o desenvolvimento dos conteúdos e da avaliação da aprendizagem.

Marcelo Garcia (1999) fala em tal fato, a passagem da dependência para a autonomia e conseqüentemente, para a aprendizagem autônoma. A complexidade da docência universitária apresenta-se, também, na articulação entre teoria e prática, possibilitando a formação de profissionais que sejam comprometidos com uma transformação social, que sejam críticos, reflexivos e autônomos. Inclusive na tarefa de compreender de forma crítica a profissão, bem como o amplo contexto em que ela está inserida. Mais um desafio está na mercantilização, ou seja, na configuração de uma relação de prestador de serviços e clientes, que ocorre entre professor-aluno e que ocasiona uma distorção pedagógica (SOARES; CUNHA, 2010a).

A docência do ensino superior é uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício, sumariamente apresentados neste estudo, a configuram como um campo específico de intervenção profissional. Dessa forma, como acontece com as demais profissões, não podem ser adquiridos por imitação, e, sim, mediante uma formação específica e consistente (SOARES; CUNHA, 2010a, p. 30).

Assim, outro ponto surge como importante, o de repensar sobre a formação docente diante das demandas emergentes da educação. Isso, pois, a docência universitária configura-se como um campo de conhecimento, que tem sua complexidade e especificidade pouco reconhecidas. Dessa forma, o ensino não se constitui como uma atividade que possui e exige saberes próprios, mas está integrado à pesquisa. Essa competência de pesquisar é reconhecida como principal atributo do docente universitário, por se compreender que a pesquisa é fundamental para desenvolver nos estudantes: questionamento, reflexão crítica e problematização, na perspectiva da formação da autonomia (SOARES; CUNHA, 2010b).

Soares e Cunha (2010b) afirmam que para que essa relação seja consistente, eficaz e caminhe na direção de uma formação de profissionais investigativos, críticos e transformadores, entre a integração do ensino e da pesquisa, pressupõe reflexões a respeito da concepção de ensino na universidade, que é baseada na transmissão disciplinar e fragmentada de conhecimento ora consolidados. Contudo, as autoras reforçam o entendimento de que a aprendizagem do estudante é uma construção do saber que lhe é próprio e



constituído na ligação como um elo indispensável para a implementação do ensino com pesquisa na graduação.

Podemos acrescentar ao desenvolvimento desta docência na universidade, a sua relação com a extensão, que são ações voltadas ao desenvolvimento do protagonismo em diferentes grupos sociais, colaborando efetivamente para a mudança social, ou seja, a produção de conhecimento está vinculada à necessidade de formação de agentes para a transformação social. Assim na Extensão, se assume a necessidade acadêmica de uma postura no Ensino e na Pesquisa que norteie o compromisso da universidade para com as políticas públicas, contribuindo para tanto, com a implementação e o reconhecimento da universidade, como espaço socialmente referenciado (AUGUSTI; DALCIN, 2016).

O docente precisa pensar em práticas pedagógicas, objetivando, com isso, integrar o discente com a comunidade, sob sua mediação; ao mesmo tempo em que desenvolve ações de ensino e de pesquisa, são alguns dos desafios do fazer docente no ensino superior. O Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão cada vez mais assume destaque nas discussões sobre os profissionais que queremos formar, pois a formação profissional pressupõe o envolvimento nos diferentes contextos e realidades individuais e coletivas.

Para tanto, formar um estudante para o exercício profissional requer que o docente e a universidade propiciem ações nas dimensões da Assunção de Responsabilidade (RT) e da Reflexão Dirigida (GR). Na primeira, com o objetivo de o graduando assumir responsabilidade frente ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitadas pelo uso de metodologias ativas na educação, que conseqüentemente permitem mais autonomia para os estudantes.

Dessa forma, a RT, pode estar presente, no ambiente educacional e para além dele, se configurando nas atividades curriculares (que estão no currículo e são obrigatórias – disciplinas e estágios), semicurriculares (não obrigatórias, mas integradas à área de conhecimento – iniciação científica), extracurriculares (não obrigatórias e não ligadas à área de conhecimento – atividades esportivas) e não curriculares (em espaços externos à instituição educacional e não relacionadas à área de conhecimento – participação em organizações comunitárias), se constituindo enquanto espaços interessantes para a formação pessoal e profissional dos estudantes, bem como para o desenvolvimento de cidadãos mais autônomos.

Em contrapartida, na GR, quanto mais espaços forem propiciados pela instituição educacional para discussão e conversas, para integração de teoria e prática, mais supervisões relativas às práticas, mais se possibilita ao professor-aluno, o desenvolvimento da autonomia moral (SCHILLINGER-AGATI, 2006; BERETA, 2020).

### **À guisa de conclusão**

As discussões apresentadas neste trabalho partem do entendimento de que em todo o processo educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo a Pós-Graduação, a relação entre professor-aluno, de construção de aprendizados, está presente. Sabemos que cada um destes envolvidos tem um papel frente a esta dinâmica, e que estes agentes se relacionam no processo educacional.

Todavia, para uma formação de alta qualidade nesses níveis, fazem-se necessários investimentos políticos e financeiros para melhorar as atuais condições de formação inicial e continuada e de trabalho dos professores (MAGALHÃES, 2013). Não podemos deixar de enfatizar que o docente, é aquele que assume a função de formação de outros profissionais, tornando as demais profissões possíveis.

Assim, a função da universidade é a de propor ações que integrem os três eixos: Ensino, Pesquisa e Extensão, para tanto, emerge a necessidade de qualificação docente, de desenvolvimento de ações nestas esferas, e de um currículo que busque formar profissionais autônomos e comprometidos com as intervenções que realizarão em suas práticas profissionais, em uma sociedade vulnerável e carente de tantos recursos, como a realidade vivida pela população brasileira.

Contudo, a escola e a universidade que objetivamos para todos, enquanto instituição e mediadora, tem a obrigação, de atuar no favorecimento do acesso e do sucesso de todos os estudantes, por meio de processos de comunicação intercultural, bem como, de inclusão na mesma (VIEIRA; VIEIRA, 2018).

## **Referências**

AUGUSTI, R. B.; DALCIN, L. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, Viçosa, v. 5, n. 3, p. 38-49, 2016.

BERETA, T. A. D. S. **A Formação Ética do Psicólogo**: ambiente acadêmico e competência moral. Marília: Oficina Universitária, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2020.

CALHEIROS PEREIRA SOBRAL, J. P. *et al.* Metodologias ativas na formação crítica de mestres em enfermagem. **Rev. Cuid.**, Bucaramanga, v. 11, n. 1, e822, abr 2020.

CESAR, M. R. A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, dez 2010.

GATTI, B. A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. *In*: SANGENIS, L. F. C.; OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. (org.). **Formação de professores para uma educação plural e democrática**: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 163-176.

LABAREE, D. F. On the Nature of Teaching and Teacher Education: Difficult Practices that Look Easy. **Journal of Teacher Education**, n. 51, v. 3, 228–233, 2000.

LARA, E. M. O. *et al.* O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]**, Botucatu, v. 23, e18093, 2019.

MAGALHAES, S. M. O. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 60-78, 2013.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MESQUITA, A. M. Os Conceitos de Atividade e Necessidade para a Escola Nova e suas Implicações para a Formação de Professores. *In:* MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 63-82.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2001.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, e63438, 2020.

POCINHO, M.; GOUVEIA FRAGOEIRO, J. Satisfação dos Docentes do Ensino Superior. **Act.Colom.Psicol.**, Bogotá, v. 15, n. 1, p. 87-97, jun 2012.

SANTOS, S. J. B. Ensino Superior: O Professor em Foco. **Rev. Educação.** Londrina, v. 8 n. 8, p. 25-34, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano II, n. 2, v. 5., p 128-136, 2020.

SCHILLINGER-AGATI, M. M. **Learning environment and moral development**: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. Thesis (Master). Universidade de Konstanz, Konstanz, 2006.

SOARES, S. R., CUNHA, M. I. A docência universitária e a formação para seu exercício. *In*: SOARES, S. R., CUNHA, M. I. (org.). **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010a. p. 23-37.

SOARES, S. R., CUNHA, M. I. Reflexões e dilemas sobre a formação do docente da educação superior. *In*: SOARES, S. R., CUNHA, M. I. (org.). **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010b. p. 117-128.

SUNDE, R. M.; JÚLIO, Ó. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O ensino remoto em tempos de tempos da pandemia da Covid-19 desafios e perspectivas. **Rev. Epistemologia e Práxias Educativa**, v. 3, n. 3, p. 2-11, 2020.

TEIXEIRA, Manuela. **O professor e a escola**: perspectivas organizacionais. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1995.

VIEIRA, A.; VIEIRA, R. A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador. *In*: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. (org.). **Formação de professores para uma educação plural e**

**democrática:** narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 283-300.

TUNES, E., TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set/dez 2005.

### 3.

## **O Impacto da Educação Ética no Ensino Superior: Considerações sobre a Dimensão Sociopolítica do Ofício do Professor**

*Manuel João Mungulume*

---

### **Introdução**

O presente estudo pretende refletir sobre o impacto da ética no ensino superior, sobretudo na atuação sociopolítica - docente. Partindo do princípio de que a ética se trata de uma dimensão fundamental para a compreensão humana e se constitui, sem dúvida, numa exigência básica para a prática docente, este capítulo tem como objetivo principal problematizar o papel da ética na formação docente, discutindo os seus limites e desafios, bem como questionar a tríade relação: *docente, universidade e sociedade*. Com isso, pretende-se dimensionar o contributo e o alcance dessa tríade na esfera acadêmica e sociocultural.

O trabalho far-se-á baseado no seguinte questionamento: “a formação docente é vista numa perspectiva que considere a conduta ética”? Assim, espera-se contribuir com uma educação axiológica e plural que vise alcançar os desafios reais que afetam o cotidiano, quer na formação bem como na prática docente.



Avaliar ou problematizar a tríade relação: *docente, universidade e sociedade*, possibilita compreender o impacto da ética na formação humana e estabelecer possíveis orientações para uma educação efetivamente civilizada e democrática. Assim, tomar-se-á como base de análise o ofício docente, para discutir a função social das competências produzidas no ensino superior e como estas, alcançam os desafios reais de uma formação ética e moral que sirva de modelo para uma sociedade justa e democrática, pois como disse Morin (2003), é preciso adaptar a universidade às necessidades sociais.

As universidades contemporâneas, além de atender aos desafios e necessidades do mercado e da economia, também tem por missão integrar os valores éticos e morais que carrega consigo como uma discussão urgente e necessária. Nesse sentido, a educação axiológica emerge como modelo de ação, de procedimentos, no sentido de formar seres humanos que vão além de competências intelectuais, mas que alcancem valores éticos e morais que nos ajudem a construir uma sociedade mais justa, harmônica e democrática. Estamos cientes de que a assimilação de conhecimentos em si, por si só, não permite a mobilização de ações éticas que ajude os seres humanos a ser mais empáticos e democráticos; precisamos de saberes éticos, democráticos que reconheçam a identidade e o ser - estar do outro, assim, a educação axiológica na formação docente exerce um papel imprescindível na luta e na contribuição para alcançar estes objetivos.

Reconhecer a dimensão sociopolítica do ofício do professor continua sendo um desafio nas ciências cognitivas, assim como tornar a ética universitária como relevante na esfera social. Tal reconheci-

mento se efetiva numa construção dialógica como proposto por Habermas. Os conhecimentos condicionados e discutidos no espaço universitário, às vezes enfrentam desafios na sociedade, ou porque os conhecimentos universitários estão acima da esfera micro social ou às vezes por falta de um diálogo amplo que alcance os desafios reais e práticos. Aqui entra a importância de haver a esfera pública para tratar os nossos dissensos, o que Habermas denominou de teoria do agir comunicativo como forma ou estratégias de alcançar o consenso (Habermas, 2003). Diante de tudo isso, pretende-se neste estudo discutir o papel social das universidades, e problematizar a dimensão sociopolítica do professor universitário, e analisar a sua função social enquanto agente da contribuição social. Com certeza, não são perguntas fáceis, mas pretende-se traçar os desafios da educação em valores e seus limites, enquanto fundamento da educação democrática. A fundamentação metodológica a ser utilizada neste trabalho será basicamente revisão bibliográfica, introduzindo as noções básicas do conceito da ética, destacando a relevância de uma educação axiológica na formação docente. E por fim, refletir sobre o papel social da ética na formação docente. Assim, espera-se contribuir com os fundamentos da educação em valores e traçar alguns desafios dessa educação e os seus entrelaçamentos com as metodologias ativas.

### **Reflexões Sobre a Competência Moral na Formação Humana**

A competência moral é uma categoria que inclui todos os aspectos da constituição humana: bio-psico-social. Neste sentido, Oliveira, afirma que o juízo moral, prepara as bases do conceito de competência moral como a,

capacidade de realizar estes “valores morais” com base em princípios morais internos e agir de acordo com tais juízos. Uma conduta é considerada moral quando guiada por princípios morais internos, maturidade moral demonstrase por uma competência racional desenvolvida. A competência racional busca o significado do princípio no contexto concreto. (OLIVEIRA, 2014, p. 34).

De acordo com Bataglia, et al, (2010), o pensamento autônomo é regido por princípios morais e éticos e não por regras sociais, que só serão aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores gerais. Assim, o pensamento tem uma relação de interdependência com as ações e a autonomia da vontade do sujeito, o que segundo Kant se caracteriza por agir sem nenhuma regra externa imposta, mas sim, ser capaz de “seguir uma regra livremente imposta pela própria razão”. (KANT, 2004, p. 21-22). Tal pensamento contribui para os estudos da competência moral, pois, incide numa perspectiva em que o sujeito demonstre sua competência, uma vez que impõe a ele limites ao seu próprio potencial. O grande foco de Kohlberg (1981), era de discutir o raciocínio moral dos sujeitos, e a sua preocupação não estava em discutir a prática moral dos indivíduos, mas sua capacidade cognitiva de avaliar, argumentar e refletir sobre aspectos morais. Assim, para este autor, o raciocínio moral é uma competência cognitiva, necessária, mas não suficiente para determinados tipos de motivação e conduta” (KOHLBERG, 1981, p. 6).

Nessa perspectiva, Rego (2003), ao interpretar o conceito de raciocínio moral proposta por Kohlberg, afirma que, a prática moral envolve outros elementos que não apenas a capacidade do indivíduo

de análise cognitiva da questão, excluindo aspectos como o controle de impulsos e o caráter. Assim, estabelecendo como única hierarquia valorativa no desenvolvimento moral, o grau de autonomia do indivíduo expresso é por sua competência de raciocinar moralmente. Estes, constitui na interpretação de Rego, os exames da questão específica da capacidade cognitiva de pensar moralmente. (REGO, 2003, p. 102). Portanto, tais movimentos de raciocínio morais estabelecem um valor para desenvolvimento inter-relacionados.

O desenvolvimento da Competência Moral e, também, da competência democrática envolve um processo de maturação e de construção, à medida que a criança aprende com as suas próprias experiências e vivências sociais e culturais. Este progresso possibilita o nível superior de vincular os seus objetos de aprendizagem e da prática dialógica para a resolução dos conflitos. O desenvolvimento da competência moral implica numa formação embasada em habilidades éticas e morais que

Segundo Oliveira (2014),

Os métodos de intervenção pedagógica, baseados na psicologia cognitivo- evolutiva para a promoção do desenvolvimento moral - têm como foco principal, o desenvolvimento do agente moral competente, uma vez que, buscam desenvolver a competência moral, já definida por Kohlberg como a capacidade de realizar juízos morais com base em princípios morais internos e atuar segundo tais princípios. Além disso, na psicologia cognitivo- evolutiva há a preocupação, com a construção de um instrumento de avaliação, com evidências objetivas do

impacto do processo educacional sobre a competência moral. (OLIVEIRA, 2014, p. 16).

Na sua ética discursiva, Habermas pressupõe uma competência comunicativa e o exercício da competência moral, na medida em que são tematizadas questões morais. Para ele, competência comunicativa é a expressão do pensamento lógico e moral. O que se denomina pensamento socializado ou inteligência comunicativa é a faculdade da razão que, com o desenvolvimento cognitivo e afetivo, permite a comunicação de ideias e dos próprios pensamentos, considerando os pontos de vista dos agentes, seu nível de informação, seus interesses, sua condição de compreensão. (HABERMAS, 1989, p. 143).

No ensino superior, tanto as propostas de Kohlberg (1981), como a de Habermas (1989), ambos servem de modelo para a construção de uma democracia deliberativa, e como a expressão dos princípios de formação e de autonomia moral do sujeito, servindo-se assim, como ferramenta de resolução dos conflitos na relação social de sujeitos.

### **O papel da ética na universidade**

O princípio da responsabilidade proposto por Hans Jonas critica o antropocentrismo e coloca a natureza como sujeito das nossas atenções. Ou seja, não é apenas o homem que merece as nossas atenções nos debates éticos, mas também, toda a natureza cósmica, pois segundo o autor, se o homem não cuidar da natureza o futuro da humanidade estará comprometida. (JONAS, 2006). Tanto a

universidade como a sociedade devem refletir sobre os valores da natureza. Assim, para Jonas,

Precisamos saber que o ser humano antes de tudo deve ser equilibrado, isto é, elevar os conhecimentos construídos até então, e renovar o saber da essência do homem e sua posição no universo, que nos diga o que se pode admitir na futura condição humana e o que há que evitar a todo custo. Criar bases para um saber de solidariedade humana, especialmente à obrigação para com o futuro e integridade das futuras gerações. (JONAS, 2013, p. 83).

Assim, o papel da universidade seria elevar a consciência de pensar abrangente para um agir democrático sobre a natureza e criar uma cultura de um agir sustentável e harmônico. É nesta ordem de ideia que segundo Morin (2003), a universidade deve nos instigar de modo a refletir sobre nosso destino físico e terrestre, pois, ela ainda não tirou as consequências da situação marginal, periférica de nosso planeta perdido e de nossa situação nesse planeta. No entanto, é no cosmos que devemos situar nosso planeta e nosso destino, nossas meditações, nossas ideias, nossas aspirações, nossos temores, nossas vontades. (MORIN, 2003).

Portanto, a ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade. Todos e cada um deles apontam para a necessidade do reconhecimento do outro (sociedade), entretanto, se observarmos bem, com muita frequência deixamos de fazê-lo. Passamos pelas pessoas como se elas não existissem, deixamos de ouvir o que elas nos dizem, vamos adiante com o nosso discurso sem

considerar a palavra, as ideias e os sentimentos dos outros. (RIOS, 2009, p. 17-18).

O grande desafio da formação universitária é de analisar a sua própria formação e os valores éticos da sua contribuição social. A ética universitária deve adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão de criação e inovação de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquinas de produção e de consumo. Tudo isso, leva Morin (2003), a propor uma reforma de pensamento moral que permitirão a todos e a cada um reconhecer a identidade humana.

A reforma da Universidade não poderia contentar-se com uma democratização do ensino universitário e com a generalização do status de estudante. Falo de uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento – ou seja, pensar. A reforma de pensamento exige a reforma da Universidade. (MORIN, 2003a, p. 83-84).

Para Morin (2003), a universidade tem a missão de adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do seu tempo. A reforma, que Morin propõe, incluiria uma reorganização geral para a instauração de faculdades, departamentos ou institutos destinados às ciências que já realizaram uma união multidisciplinar em torno de um núcleo organizador sistêmico com a finalidade de alcançar os problemas sociais.

Isso tudo, nos faz refletir da seguinte maneira: Podemos imaginar uma Faculdade que ensine os estudantes a saber lidar com

os problemas globalizados? tais como, a preservação dos valores éticos e humanos que garante a harmonia social? Seria esta a universidade do amanhã, da qual Morin propõe? Na ótica de Morin (2003), a universidade deve se pautar por diversos pressupostos dos diferentes saberes e para torná-los comunicantes. Só assim, de acordo com Morin (2003), o conhecimento fluiria da racionalidade, à cientificidade, à objetividade, à interpretação e à argumentação; Ele elaboraria os dispositivos que iriam permitir as comunicações entre as ciências antropológicas e as ciências da natureza. Portanto, a ética, enquanto um princípio intrínseco de valores humanos deve garantir prudência dessa mediação entre a pesquisa e a sociedade; e deve também tornar-se um princípio global e necessária em conjunturas de crise que estamos inseridos e vivenciando. Deste modo, ainda segundo Morin (2003),

é preciso promover o princípio moral segundo o qual os meios devem estar de acordo com as finalidades, mas a concepção complexa da circularidade entre fins e meios nos indicou que, em casos limites, meios "maus" tornam-se indispensáveis para salvar do pior. (MORIN, 2003b, p. 143).

Assim, a missão de ensino não é transmitir o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. (MORIN, 2003a, p. 11).

A função social da ética no ensino superior comporta a emancipação da autonomia moral dos indivíduos, na medida em que



equipa o outro na maneira de ser, agir e estar. O finalismo ético no ensino superior deve contribuir para um caráter mais original da condição humana. A universidade como instituição a serviço da sociedade deve criar uma linguagem que transmita um saber democrático e que fortaleça a harmonia social, pois ela não serve enquanto exibição de seus poderes, mas deve garantir fundamentos éticos de harmonia social.

A universidade, enquanto instituição de formação social, deve mergulhar profundamente no desafio da coletividade social, entendendo os dilemas vivenciados em cada época, e assim, propiciar um ambiente de discussão moral e ética abrangentes. Neste sentido, a educação escolar deve contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão. Conforme Morin (2003),

a universidade deve ser uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida. Nesse sentido, o espaço acadêmico deve estimular, em tudo, a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura acadêmica. (MORIN, 2003).

Assim, a dimensão sociopolítica do ofício do educador deve favorecer a aptidão natural da mente, emancipar a autonomia moral e ética do aluno, de modo que este, consiga criar autoconhecimento. O grande desafio do ofício de um educador é de estimulá-la ou despertá-la, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-

la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época.

### **A importância da ética no ofício do educador: fundamentos de uma educação em valores**

A educação baseada em valores é fundamental quando se trata de uma formação humana. Segundo Pacheco (2012), a questão dos valores é absolutamente fundamental para o Homo Sapiens Sapiens, pois, no fundo, somos Homo Moralis, Homo Ethicus ou mesmo Homo Valens; qual seja, não é possível pensar se com rigor a existência humana sem um conjunto de valores de referência. Ainda segundo este autor, valor é um fim, algo para o qual a ação humana pode e deve se dirigir, aquilo que “vale a pena”; valor é o que dá sentido à atividade e, no limite, à vida. (Pacheco, 2012). Daí que pretende-se neste texto contribuir e analisar o ofício do educador baseada em valores que fundamentam uma educação concreta no âmbito da vivência educativa. Nesta análise enfatizamos a potencialidade da educação axiológica como uma proposta formativa que ajude na reorganização curricular e como uma estratégia prática para fomentar uma Educação para a cidadania ativa”. Como afirma Pacheco,

Quem nunca viu uma criança furando a fila da merenda?  
Quem nunca viu a família dessa criança jogando lixo na  
rua e entupindo os bueiros? Até que ponto a escola pode  
apenas promover uma inútil acumulação cognitiva e se  
demitir da função de educar? (PACHECO, 2012, p. 29).

Tratando -se da educação como um ato civilizacional, a ética é um elemento imprescindível na prática educativa. Assim, a educação em valores torna -se numa ferramenta fundamental na e para a construção de saberes éticos, morais e democráticos. Destacando a origem da palavra ética ou *ethos*, que deriva do grego *ethos* (*caráter, modo de ser de uma pessoa*), representa um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade. (CORTINA, 2005).

O conceito da ética e da moral coloca a universidade e a formação docente como agentes de extrema responsabilidade dentro e fora dela. Parafraseando o professor Pacheco (2012), o sistema educacional atual, somente presta atenção no desenvolvimento do cérebro e não o desenvolvimento moral. Porque, se a escola não é o primeiro lugar para se educar o indivíduo, também não deverá ser o primeiro lugar para deseducá-lo; mas um lugar e tempo de aprendizagem de valores. Daí que,

a ideia da profissão docente não deve ser vista, só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (NOVOA, 2009, p. 41).

Tudo isso demonstra a importância de fomentar a educação em valores na academia, e eticamente falando, tanto as escolas bem como as universidades têm como grande desafio de formar uma nova

sociedade, ou virá aquilo que Pacheco denominou de um tsunami que poderá arrasar tudo pela frente, pondo em perigo mortal a nossa própria existência no planeta. (PACHECO, 2012). Portanto, introduzir ou ensinar a educação em valores torna-se hoje uma grande realização política e ao mesmo tempo se configura como grande desafio na prática educativa. Como bem aponta Vásquez (2018),

existe uma relação intrínseca entre a moral do educador, a do seu perfil como educador, isto é, não existe educador sem moral como queira maquiavel e a moral sem política ou vice-versa. Essa dissociação é impossível na atuação do perfil do professor. A competência antecede a sua conduta ética e moral quer dentro da sala de aula ou fora dela. (VÁSQUEZ, 2018, p. 297).

Essa relação entre a ética e a política se realiza no cotidiano dos indivíduos onde se desdobram suas virtudes – justiça, prudência, amizade. Assim, o ofício do educador é uma participação direta ou indireta nos assuntos da pólis a medida que ensina os valores e princípios que visam ao alcance da comunidade. As virtudes morais do indivíduo somente podem ser alcançadas com sua participação comunitária. O ofício do educador é um ato de emancipação moral e política dos indivíduos, e a sua conduta devem aspirar uma verdadeira emancipação da formação e do crescimento humano a fim de, expor um saber democrático e afetivo sobre a dignidade humana.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tudo isso, de acordo com Vásquez (2018) visa encontrar uma necessária igualdade e da justiça social, assim como com os da liberdade real, da democracia efetiva e da dignidade humana; dando, pois, seu próprio conteúdo aos fins de uma política emancipatória. Uma vez que a moral e a política são meios adequados para a realização humana. O que nas suas

Um educador além de ter o domínio dos conteúdos deve ter um senso de sabedoria prática ou caráter virtuoso. Vivemos num contexto em que os programas exigem muitos aspectos cognitivos teóricos relacionados ou tidos como um meio de alcance exclusivo de qualidade no campo educacional e as vezes não prestamos atenção em aspectos éticos e morais, razão pela qual a ética não é considerada uma disciplina básica na prática educativa, quer nas escolas ou mesmo dentro das faculdades. A pergunta que fazemos é, por que a ética e moral não são disciplinas basilares se a sociedade depende da ética para ter uma convivência harmoniosa e civilizada?

A democratização da educação em valores consiste basicamente numa reforma epistemológica que não se restringe apenas numa formação que foca em transferir conhecimento, mas também que difunde e emancipa educação ética, moral e cívica para que os alunos sejam inseridos ativamente como cidadãos da polis que adere uma competência teórica, mas também prática como queira Cícero, “*não basta ter conhecimento, é preciso saber usá-lo*”. É nessa premissa que se baseia a educação em valores; formar sujeitos que atuem ativamente na esfera cultural e social. Portanto, quando a educação em valores é aceita, implementada e em certa medida surte efeitos, é porque ela é apoiada por uma fração suficiente da opinião pública, da classe política e do mundo da escola. Em suma, para uma efetivação de uma educação em valores no contexto escolar, isso

---

próprias palavras, trata-se, portanto, da moral que não se encerra em si mesma; que não se amuralha no santuário da consciência individual; que, pela mão da política, vai à praça pública e que, socializando assim seus valores, impregna a ação coletiva, propriamente política; uma ação que por ser tal não pode se reduzir a uma dimensão moral individual. (Vásquez, 2018, p. 298).

dependerá da força do pensamento sistêmico e da vontade política que faz com que a formação dos docentes não seja algo meramente cognitiva, mas sim humana, isto é, uma formação voltada para a formação humanística.

### **A dimensão sociopolítica de professor universitário**

Muito se exige da intervenção política de um educar, além de contribuir para uma formação ética e humana, também deve pautar por conhecimentos e competências que ajudem o aluno a desenvolver autonomia, criatividade e intervenção ativa na esfera social. Nesta secção iremos propor e discutir duas dimensões, da moral e a da competência. Portanto, a moral e a competência constituem duas dimensões que fundamentam a identidade do professor. Segundo Nóvoa (1992, p. 16),” tal identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, [...] é um lugar de desafios e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Por isso que para este autor, a identidade deve ser vista como algo construído nos limites da existência social dos indivíduos. Assim, o educador ganha sua identidade de reconhecimento na sua atuação, e assim, não se espera somente um perfil dotado de conhecimento, mas também de um agente moral que oriente um agir cívico, uma vez que, a identidade tem, assim, um caráter de complementaridade, vendo, sendo e agindo. Como afirma Rios (2009),

Quando afirmamos que “somos professores universitários”, procuramos corresponder a algo que se encontra

no imaginário das pessoas em nossa sociedade. Somos professores num espaço diferenciado. É preciso pensar, então, antes de mais nada, no contexto no qual desenvolvemos nosso trabalho. (RIOS, 2009, p. 10).

Nesse contexto, a dimensão de competência está restritamente relacionada com a questão moral, isto é, o ser social do professor. Assim, o contexto universitário<sup>2</sup> trata-se de um espaço institucional da educação de valores e princípios que, se articulam ou pelo menos que deveriam se articular com o ensino de valores, e que tenha como finalidade de formar profissionais democráticos, críticos e criativos. A ética na docência universitária deve ser um caminho capaz de construir uma sociedade sólida, democrática e solidária, possibilitando uma formação de nova concepção de vida e de uma sociedade, voltadas para o bem comum, ajudando uns aos outros para e na realização pessoal dos indivíduos. A universidade como centro de produção de conhecimentos, saberes e fazeres novos, deve estar na busca de uma visão de totalidade, de racionalidade e da universalidade. Em tudo isso, o espaço universitário se configura como uma instituição que leva à descoberta de novos saberes. É nessa ordem de ideia que os múltiplos significados da noção de competência que definem atuação de um educar devem promover a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar a autonomia moral do aluno, isto é, a formação tem como finalidade de emancipar as potencialidades dos

---

<sup>2</sup> Segundo Silva (1991), a universidade tem o significado etimológico profundo de “tornar um”, ou seja, de expressar /articular a diversidade na unidade, que representa, em última instância, sua missão histórica e razão de ser. (SILVA, 1991, p. 39).

indivíduos.<sup>3</sup> A experiência da formação ética humana deve mobilizar as ações concretas de conhecimentos, isto é, construir uma hipótese e verificá-la; Identificar, enunciar e resolver um problema que aflige o cotidiano social, ou ainda todas as competências manifestadas por essas ações. Ainda segundo Perronoud (1999), a dimensão sociopolítica de competência de um educador consiste em

pôr em relação seu conhecimento do direito, da jurisprudência, dos processos e de uma representação do problema a resolver, fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos. Da mesma maneira, um bom médico consegue identificar e mobilizar conhecimentos científicos pertinentes no momento certo, em uma situação concreta que, evidentemente, não costuma apresentar-se como "um problema proposto em aula" para o qual bastaria encontrar a "página certa em um grande livro" e aplicar a solução preconizada. Que o clínico disponha de amplos conhecimentos (em física, em biologia, em anatomia, em fisiologia, em patologia, em farmacologia, em radiologia, em tecnologia, etc.) não é

---

<sup>3</sup> Perronoud, explica a noção da competência com um exemplo prática na atuação de médicos da seguinte forma: "As competências clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. Nos casos em que a situação sair da rotina, o médico é exigido a fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação. Uma competência nunca é a implementação "racional" pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situações de ação". (PERRONOU, 1999, p. 5).



senão uma condição necessária de sua competência (PERRENOUD, 1999, p. 5).

O reconhecimento da dimensão sociopolítica do ofício de um educador continua sendo um desafio na esfera social, pois além de assumir multiplicidade de tarefas na formação humana, também assume de maneira holística o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores. Portanto, o dever moral do ofício de um educador é a missão de assegurar a educação moral e a instrução cívica dos valores aos alunos para atuarem de forma democrática na sociedade.

Rios (2009), acrescenta que a dimensão política do educador é marcada pelos valores da sociedade na qual se encontra o indivíduo - há uma hierarquia na valorização das profissões. Com relação ao papel de professor, verifica-se que, ao lado do discurso que chama atenção para o valor da profissão docente, há uma atitude de desconsideração, que se revela nas más condições de trabalho, nos baixos salários e no pequeno investimento em sua formação inicial e continuada. Assim, neste discurso, a ética tem um desdobramento que se desencadeia na competência, na moral e no status da profissão.

Aqui, cabe pensar no significado da presença da ética na formação e na docência universitária como as dimensões da competência técnica, estética, política e ética. Assim, segundo Rios (2008, p. 17), tornam-se mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade: além do domínio de conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da

responsabilidade e do compromisso necessário com a construção da cidadania e do bem comum. A dimensão sociopolítica da atuação de um educador numa esfera ética deve questionar a finalidade do próprio trabalho formativo e educativo, a sua significação, o seu sentido, recorrendo a pergunta clássica no diálogo platônico com famoso aluno Menon, para que ensinar? Para que realizamos nosso trabalho? Esta indicação nos leva a desenvolver valores necessários no ofício da profissão, e assim, a Ética na docência universitária desempenha o seu real valor enquanto uma prática individual e coletiva.

### **Desafios da ética para uma educação inovadora: fundamentos das metodologias ativas**

A presença da ética quando se fala das metodologias ativas, envolve uma avaliação ética pois conta com as tecnologias digitais ou a internet. Aqui questionamos a forma do seu uso e da sua finalidade, ou seja, a pesquisa que se realiza por meio das metodologias ativas está levando a uma ampliação do conhecimento ou da qualidade do conhecimento dos alunos. O espaço da ética na educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência professores reais ou virtuais. Aqui estamos pensando na sala de aula invertida, que consiste em apresentar o conteúdo fora de ambiente escolar. E isso pode se efetuar por meio da internet, como aponta Novoa,

a tecnologia como a chave para a educação do futuro: “As escolas, tal como as conhecemos deixarão de existir. No seu

lugar, haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos seus professores, mas a distância. As salas de aula passarão a estar dentro dos seus computadores”. Frases deste tipo ouvem-se todos os dias. É um futuro que os enormes avanços na produção de “ferramentas” interativas de aprendizagem tornam cada vez mais possível. (NOVOA, 2009, p. 75).

O uso dessa tecnologia digital deve se submeter aos crivos da ética, daí que é de extrema importância formar para uma cidadania ética e moral. A ética como uma dimensão humana que regula a harmonia social que considera o princípio do conhecimento que está ligado à transitoriedade, que segundo Piaget (1992), está ligado aos estágios do desenvolvimento do ser humano; que são os quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana, que são caracterizados por: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao pleno exercício da evolução ou da cooperação no processo do desenvolvimento ou da formação humana.

Segundo Moran (2018), as tecnologias digitais são um desafio para a construção de conhecimento na escola, não somente pelo conhecimento e apropriação das próprias ferramentas, mas também pelo impacto no registro, pesquisa e nos diversos procedimentos de estudo. A sua presença para fomentar a aprendizagem significativa é inquestionável, como afirmam os autores Bacich e Moran (2018),

É importante, então, que as ações planejadas visando à formação do aluno para o uso do digital promovam a

autonomia e a crítica e não atendam apenas os apelos comerciais do mercado. Uma das vertentes de uso das tecnologias digitais na escola em que foi realizada a pesquisa são alguns dos cursos extracurriculares oferecidos ao ensino fundamental. Esses cursos pretendem complementar o currículo com atividades que vão desde a prática de esportes até as práticas culturais, como teatro, música e leitura, passando também por propostas com maior diálogo com o currículo, como as práticas de investigação científica e os desafios matemáticos. Há um leque amplo que se atualiza a cada semestre, em função dos interesses e das potencialidades de cada faixa etária. (BACICH; MORAN, 2018, p. 216).

Toda a inovação no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, pois viabiliza práticas sociais atuais, que precisam ser tematizadas e experimentadas no contexto de educação escolar. Já Hannah Arendt, nos seus manuscritos sobre a educação moderna, afirmava que os *modus operandi*, socialmente, cria e concebe a educação que se tornarão dominantes na sociedade do século XX. Assim afirma a autora,

[...]Todos, dentro e fora das escolas, somos herdeiros destas “teorias modernas da educação que vêm do centro da Europa e que consistem numa salganhada surpreendente de coisas sensatas e de disparates, as quais contribuíram para revolucionar de alto a baixo o sistema de ensino sob a bandeira do progresso da educação” (ARENDR, 1972, p. 229).

Assim, nesse processo de inovação educacional para a formação humana surgem várias dimensões éticas sociais e culturais como métodos ou estratégias que buscam uma interação melhor neste processo e desafio educacional. As metodologias ativas desempenham um papel muito importante na prática educativa, promovendo a consciência e o desenvolvimento humano, permitindo ao indivíduo apropriar-se e colocar-se no interior da busca consciente da informação.

Essa prática da formação do sujeito, aplica-se na aquisição de novos conceitos, como um desdobramento da construção de novos valores e da construção da própria identidade. Assim, Segundo Moran (2018), todos estes processos, buscam transformar o ensino em um processo mais dinâmico e próximo à realidade extraescolar. Apesar dessas percepções, no início do desenvolvimento do currículo com base nessa proposta,

o foco da compreensão dos professores sobre a organização curricular privilegiava a formação acadêmica e conceitual dos alunos. Com as ações de formação e as reflexões realizadas no coletivo, a formação integral do aluno (considerando, além da formação acadêmica, os aspectos relacionais e o desenvolvimento de habilidades) passou a ser objetivada e entendida como a meta dessa proposta, demonstrando a transformação da atividade. (MORAN, 2018, p. 381).

Este constitui a compressão primordial das metodologias ativas como prática ou complemento de aprendizagem significativa; assim, se configura como a percepção do conhecimento para o aluno,

o que coopera para a transformação das concepções, tanto do conhecimento bem, como das habilidades construídas a fim de uma mudança de percepção e para uma formação integral e democrática.

### **Considerações Finais**

Este trabalho abordou sobre as dimensões sociopolítica do perfil de um educador numa perspectiva da ética axiológica, e com o desdobramento sobre a reflexão da competência moral na formação humana. Este tema procura enfatizar e destacar o papel da ética na prática da formação humana, ou seja, não pode existir uma formação integral com a ausência das questões éticas. A valorização da experiência ética e estética na universidade é desafio que precisa ser colocado em discussão na esfera de formativa, já que a ética não consta como uma disciplina autônoma nos currículos acadêmicos, isso o que nos leva a questionar a relevância das discussões éticas, políticas e morais, na esfera acadêmica.

Será que existe uma resistência para abordar a ética e moral como disciplina básica ou trata-se da falta de vontade política? Contudo, pensa-se que a ética é uma disciplina fundamental que serve para preparar os jovens no mercado de trabalho e no mundo (saber ser, estar e fazer), observando os códigos da moral. A universidade, por ser uma esfera de pequena sociedade e o professor é um agente mobilizador de ideias sociais, daí que a categoria moral deve ajudar os cidadãos a viverem seu destino de defender e promover valores da autonomia e da consciência. Assim, tanto as universidades bem como a pesquisa devem ser sempre abertas e plural e primado da verdade sobre a utilidade cultural e social e tendo a ética como elemento que

deve acompanhar o processo formativo e de conhecimento; donde essa vocação expressa pela mente interventiva e crítica.

Assim, o impacto da ética na formação universitária deve, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquinas de produção e consumo. Outro desafio não menos importante é de situar as dificuldades de aprendizado no centro do projeto educacional, isto é, dentro e fora dela. A importância da educação ética e moral ou educação em valores é de considerar os principais problemas que a escola enfrenta, e isso está diretamente ligado aos desafios do ofício do educador, que deve instruir os jovens no caminho real sobre a sua formação, singularidade e identidade tanto do ponto de vista da ética, bem como sujeito que atua na sociedade.

## **Referências**

ARENDT, H. **A crise na educação**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em 01 de junho de 2021.

BACICH; MORAN. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BATAGLIA, P. U. R. et al. **A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil**.

Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo, ed. Moderna, 2002.

BOCK, Ana Mercê. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ed. Editora Saraiva, SP, 2001.

CORTINA, Adela. **Ética**. São Paulo, Ed. Loyola, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes; 2012. v. 1.

KANT, Emanuel. **Metafísica dos costumes**. Portugal, Lisboa, 2004.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development**. v. I: the philosophy of moral development. New York, 1981.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Editora PUC, Rio. 2006.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre, Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.



NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro/SP, 2007.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PIAGET. **Psicologia e pedagogia**. Editora forense, Rio de Janeiro, 1992.

REGO, S. Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. In: **A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003, pp. 75-102.

RIOS, Teresina Azeredo. **Ética e competência**. 20 ed. SP, Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** São Paulo, 2009.

RUSS, Jaqueline. **Pensamento ético contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 1999.

SÁNCHEZ, Vásquez, Adolfo. **Ética**. 38ed. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Luiz Eduardo Potsch de Carvalho. A universidade no terceiro milênio: desafios, missão histórica e novos paradigmas numa perspectiva planetária. In SILVA, L. E. P. C. et al. **Propostas para uma universidade no terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1991, p.19-106.

OLIVEIRA Márcia Silva de. **Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro.** Rio de Janeiro, 2014.



#### 4.

## **Competência Moral e Empatia na Formação Ética dos Profissionais de Saúde**

*Cristiane Paiva Alves*  
*Tamires Alves Monteiro*

---

Nas últimas décadas se observa uma grande preocupação com o alinhamento da formação inicial do profissional de saúde aos princípios do Sistema Único de Saúde e os valores democráticos contidos em nossa Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). Tal preocupação tem impulsionado um aumento das discussões a respeito das propostas curriculares e experiências em nível superior que deem conta de pensar em uma formação capaz de preparar para os desafios concernentes à atuação profissional.

De acordo com Casate e Corrêa (2012), os debates levantam críticas a uma formação mais técnica que costuma ser fundamentada em métodos tradicionais de ensino e com foco principal nas patologias. Além de evidenciarem um ensino excessivamente especializado, baseado em propostas curriculares estruturadas em um conjunto de disciplinas que não apresentam articulação entre si e têm pouca conexão teórico-prática, além de uma escassez de atividades humanísticas que tenham a intenção de trabalhar a formação integral dos graduandos.

Devido a este cenário, há uma mobilização, sobretudo no âmbito acadêmico, para se pensar em estratégias de ensino e em novos desenhos curriculares que tragam uma formação mais humanística e integral no contexto da graduação em saúde. Em consonância com esse ideal, temos a Política Nacional de Humanização - PNH (BRASIL, 2004) que tem como principal objetivo melhorar a assistência, levando em consideração a individualidade de cada pessoa, dentro de um ambiente acolhedor e de cuidado qualificado.

A temática da humanização tem sido constantemente abordada quando se fala em novos modelos curriculares para saúde. Segundo Casate e Corrêa (2012), o conceito diz respeito aos aspectos relacionados ao ser humano, sobretudo, quando se pensa no cuidado e acolhimento dessas pessoas. Deste modo, essa assistência passa a olhá-lo como um sujeito único, completo e complexo, buscando um atendimento pautado nos valores éticos e morais, como o respeito e a empatia. Levando em consideração sua história de vida, seus valores socioculturais e os significados dados à sua experiência de adoecimento e sofrimento, por meio do diálogo e da escuta ativa.

Apesar da PNH propor que tais conteúdos devam estar presentes nos currículos dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão em saúde, Corsino e Sei (2019) apontam que a temática ainda é pouco explorada nas disciplinas de graduação, sobretudo das universidades paranaenses. Sobre isso, Casate e Corrêa (2012) destacam que apenas inserir uma disciplina isolada que contenha assuntos da humanização em saúde é insuficiente para dar conta do aprendizado do cuidado humanizado. Benevides e Passos (2005) e Mattos (2009) trazem que ao discutirmos sobre a humanização observa-se que a centralidade do debate está na busca de formas de

transformação das práticas para a melhoria da qualidade do cuidado. Ou seja, pensar em caminhos devemos seguir para humanizar. Os caminhos até hoje percorridos não nos indicaram mudanças eficientes que são necessárias à produção de saúde. Desta forma, é necessário que se implementem, além de disciplinas de ciências humanas aplicadas à saúde, espaços de reflexão das humanidades a partir de referenciais teóricos que se debruçam sobre a construção de diversas habilidades, como as socioafetivas e sociomorais (CASATE e CORRÊA, 2012).

O desenvolvimento dessas habilidades auxiliará na construção de uma conduta ética frente aos desafios profissionais e na qualificação do cuidado dado aos pacientes. Todavia, é importante sinalizar que não basta apenas aprender, do ponto de vista cognitivo, sobre os valores morais. É preciso vivenciar situações que coloquem os alunos numa postura reflexiva e que, de alguma maneira, isso os mobilizem afetivamente.

Para La Taille (2006), não basta a pessoa saber sobre o que é certo ou errado, é preciso que ela queira, enquanto força afetiva, agir de forma ética. Deste modo, para compreendermos os comportamentos morais das pessoas é necessário conhecer suas perspectivas éticas, pois “somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor do próprio eu” (p. 51).

Buscando olhar para as questões éticas, surge na segunda metade do século XX o ensino da bioética nos cursos de saúde, tendo a intenção de orientar os alunos no enfrentamento de questões éticas/bioéticas que surgirão na vida profissional. No Brasil, ela é incorporada nas Diretrizes Curriculares de 2001 (BRASIL, 2001),

com a intenção de educar para o exercício ético profissional, formando pessoas moralmente competentes, que são fundamentais para as sociedades plurais e democráticas.

Compreendemos como sujeito moral competente aquele que consegue julgar moralmente uma situação e tomar decisões a partir dos seus princípios internos, o que Kohlberg (1964) nomeou como competência moral. Todavia, essa competência não é dada ao nascer e nem construída por meio da imitação de condutas que são aprendidas durante a vida. Mas, fruto de um trabalho ativo e de reelaboração do sujeito durante as trocas sociais experimentadas nas situações cotidianas, sobretudo nos ambientes de socialização familiar e educacional.

No meio acadêmico existe uma crítica à teoria cognitivista que se relaciona a ausência de componentes afetivos quando se avalia o julgamento moral. Um dos autores que tece esta crítica é Hoffman (1990), que apesar de adotar a mesma perspectiva desenvolvimentista de Kohlberg, propõe estágios de desenvolvimento afetivo, para além dos estágios propostos pelo autor. O teórico justifica que as construções morais se baseiam na cognição, porém, é a empatia como aspecto afetivo que motiva a ação moral e o comportamento pró-social.

Deste modo, acreditamos que para o desenvolvimento de uma competência moral é primordial que esses estudantes vivenciem situações acadêmicas em que o valor empatia esteja presente. E com a intenção de fundamentar essa ideia, buscaremos apresentar nesse capítulo alguns estudos como possibilidades para desenvolvê-las em conjunto. Para prosseguirmos, apresentaremos a base teórica sobre a

competência moral e empatia e o que tem sido pesquisado sobre suas relações e formas de desenvolvimento.

### **A construção da competência moral segundo os estudos da psicologia moral**

Antes de falarmos sobre o que é a competência moral, precisamos nos debruçar sobre a construção da moralidade a partir das ideias de Jean Piaget (1896 – 1980) e Lawrence Kohlberg (1927 - 1987).

Para Piaget (1994), a moralidade consiste num sistema de regras e a essência está na obrigatoriedade de segui-las. Assim, o mais importante não é saber se as pessoas são justas, generosas etc., mas entender quais os fatores que as fazem agir dessa forma. Ao investigar como se dá essa construção, Piaget (1994) descobriu que a evolução da moralidade passa por duas morais, a primeira que ficou conhecida como a moral da coação (heteronomia) e a segunda como a moral da cooperação (autonomia).

Na heteronomia, a criança já percebe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras são ditadas pelos mais velhos e elas precisam obedecer. Nesse tipo de moral há a presença do respeito unilateral, que se configura numa relação desigual, do mais velho para o mais jovem. Conforme a criança se desenvolve (intelectual e moralmente) e estabelece relações com situações que beneficiem seu desenvolvimento, ela, aos poucos, vai conquistando sua autonomia moral. Nesse tipo de moral, há a predominância do respeito mútuo e da cooperação. Segundo Piaget (1994), a reciprocidade é a fonte da autonomia moral, sendo o



momento que o respeito mútuo é “bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (p. 155).

Os estudos piagetianos auxiliam a compreender não só a respeito dos dois tipos de morais que se encontram no sujeito, mas a refletir sobre o papel do adulto nesse processo. De acordo com Piaget (1994), é o adulto que vai inserir a criança no mundo da regra e nortear essa relação, portanto, se houver o interesse que o sujeito atinja a autonomia moral e intelectual, as relações precisam estar pautadas no respeito mútuo e na cooperação. E para que o adulto tenha condições de construir relações saudáveis e fundamentadas em valores morais, eles precisam ter espaços e oportunidades para olhar para seus próprios valores e para as relações que estabelecem consigo e com o outro.

Os princípios e as ideias da teoria piagetiana foram amplamente investigados e complementados ao longo dos anos e, como consequência, deram origem a outros estudos que se fundamentam na visão psicogenética. Um desses estudos é o do psicólogo americano Lawrence Kohlberg. Para Kohlberg (1992), assim como para Piaget (1994), o desenvolvimento da moralidade está ligado, sobretudo, ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e às interações sociais estabelecidas ao longo da vida. Apesar de Kohlberg ter se inspirado nos estudos de Piaget sobre a moralidade infantil, o autor acreditava que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget, eram insuficientes para classificar e categorizar todos os tipos de raciocínio moral que tinham aparecido entre os sujeitos que ele estudava.

Buscando compreender esses diversos tipos de raciocínio moral, o teórico realizou pesquisas longitudinais e interculturais, ao longo de mais de vinte anos, em diferentes países (KOHLBERG, 1981, 1984). Fazendo uso de dilemas morais, o teórico observou certas regularidades nas respostas que seus participantes davam, as organizando em três grandes níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional, subdivididos em dois estágios cada. Em suma, no nível pré-convencional o pensamento moral é orientado por uma visão centrada em si mesma, algumas vezes assumindo uma reciprocidade simples e elementar, fazendo com que o sujeito aja em função de evitar as punições ou receber recompensas pelos bons comportamentos. Já no nível convencional, o sujeito passa a considerar o outro, além do seu próprio ponto de vista, que, geralmente, é alguém próximo e que representa uma referência afetiva importante. Aqui a pessoa busca pela aprovação social dos grupos ou de figuras de autoridade. Por fim, no último nível, pós-convencional, esse raciocínio é orientado pelos princípios universais. Por meio desse raciocínio, o sujeito tem a possibilidade de se enxergar como membro de um grupo social e questionar as leis em decorrência dos valores e princípios que elas trazem, as reconhecendo como justas ou injustas.

É importante frisar que tanto os níveis e estágios apresentados por Kohlberg (1992) não são uma simples presença de conteúdos morais diferentes, mas um raciocínio moral organizado e integrado a uma estrutura generalizada de justiça. Além disso, essa evolução não ocorre de forma mecânica, mas por meio de um processo que envolve diferentes fatores, tais como a evolução da inteligência, da afetividade e da experiência social. Segundo Kohlberg (1992) somente o desenvolvimento cognitivo não possibilitaria a evolução do

desenvolvimento moral, pois é necessária a evolução da perspectiva social e a troca de papéis para que o sujeito consiga se descentrar.

Tanto o juízo moral quanto a ação moral dependem de componentes cognitivos e afetivos, que, apesar de serem distintos, são inseparáveis no comportamento moral. Deste modo, a construção da moralidade não ocorre apenas pela submissão as normas sociais, fruto das transmissões sociais e da coação, como também não são somente pelo exercício de reflexão racional sobre as regras, mas envolve uma complexa dinâmica psicológica no processo de tomada de decisão (PIAGET, 1994).

Foi pensando sobre esses aspectos que Kohlberg (1964) utilizou o termo competência moral. Definindo como a capacidade que um sujeito tem de “tomar decisões e fazer juízos morais, com base em princípios morais internos, e agir de acordo com tais (p. 425). Embora o teórico defendesse o duplo aspecto da moralidade, o instrumento metodológico utilizado em suas pesquisas, o *Moral Judgment Interview*, que buscava avaliar em qual dos níveis e estágios de desenvolvimento moral estava o indivíduo, era insuficiente para analisar os dois aspectos presentes.

Influenciado pelos estudos de Kohlberg, Georg Lind (1947 – 2021) buscou se aprofundar nos estudos da competência moral. De acordo com o Lind (2007), a competência moral traz claramente componentes intelectuais e afetivos, considerando que ela se fundamenta em princípios internos (questões valorativas para o sujeito, portanto, afetivas) e aspectos cognitivos, pois é necessária uma estrutura cognitiva para pensar sobre os problemas morais, tomar decisões e manifestá-las em seu comportamento.

A fim de avaliar a competência moral, Lind (2000) desenvolveu o instrumento *Moral Competence Test (MCT)*, além de propor estratégias de educação moral por meio do método de discussão de dilemas e a testagem dos seus resultados. Deste modo, Lind (2000) convidava as pessoas não só a refletirem sobre os dilemas propostos, mas também a ter que lidar com contra-argumentos que, apesar de trazerem ideias opostas à sua argumentação, continham princípios morais.

No que diz respeito às diferenças entre os instrumentos de Lind e Kohlberg, Bataglia (2010) comenta:

Lind argumenta que é fácil para alguém que tenha habilidade para argumentação e conhecimento dos estágios ou de filosofia, responder a um dilema em níveis superiores de juízo moral, falsificando o seu próprio estágio de desenvolvimento. A retórica não garante a competência na ação. Sendo assim, Lind se preocupou antes do que avaliar o nível de juízo moral do sujeito, um tipo de experimento que permitisse ao sujeito mostrar sua competência em aplicar sua estrutura em situações adversas, isto é, situações com as quais ele não compartilhe a opinião ou ajuíze de modo contrário (p. 84).

O autor ainda esclarece que todas as pessoas possuem valores e princípios morais, mas para que esses valores se façam presentes na conduta há necessidade do desenvolvimento de uma série de habilidades de ordem sociomoral, que são experimentadas e exercitadas no processo de interação social, especialmente nos processos educativos, sejam eles familiares, escolares ou outros. Deste

modo, é urgente olhar para os espaços de formações, analisando a qualidade dessas trocas e a oportunidades que estão sendo implementadas para o desenvolvimento dessas habilidades.

### **A empatia a partir dos estudos interacionistas**

Sem relatos conclusos de datas de surgimento e oriunda do grego *empathia*, empatia é uma palavra que tem como definição “estima pelos sentimentos da outra pessoa”. Sigmund Freud, em 1905, utilizou o substantivo *Einfühlung* para o discurso de “entender o outro colocando-se no seu lugar” (IKEDA *et al.*, 2019). Entretanto, a introdução da empatia na psicologia foi feita pelo filósofo psicanalista Theodor Lipps, apenas em 1926, quando abordou a importância de explicar a necessidade de traduzir os sentimentos do outro, discorrendo empatia como um componente emocional, sendo resultado de uma reação do indivíduo ao presenciar uma situação vivida pelo próximo (IKEDA *et al.*, 2019).

Na última década, o conceito de empatia vem fomentando grandes estudos acadêmicos na área da saúde com abrangência nacional e internacional com muitos escopos, sendo o maior deles a empatia como instrumento benéfico nos serviços de saúde (IKEDA, *et al.*, 2019). Bem como a sua influência na humanização em saúde.

Ao longo dos anos de estudos, algumas aproximações ao tema têm ocorrido em diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, a psicologia e a neurociências que tentam explicar os fenômenos com base em suas epistemologias. Neste capítulo, nos interessa discutir a visão desenvolvimentista sobre o tema. A empatia aparece em textos de sua teoria, como um início de discussão que não foi aprofundada

ou sistematizada, sendo mais considerada como componente de um processo empático, nas interações sociais, que envolve o *role-taking*, a simpatia e o altruísmo. Neste processo, o *role-taking*, seria uma habilidade necessária para intuir durante as interações quais seriam as necessidades e os interesses da pessoa com a qual se interage, compartilhando de seus sentimentos. Já a simpatia, seria uma capacidade instintiva de colocar-se no lugar do outro que quando desenvolvida, leva à possibilidade do exercício do altruísmo, que por sua vez possibilita a cooperação e o respeito mútuo (PIAGET, 1994). Segundo Camino (2009), Kohlberg trouxe muitas contribuições a respeito do desenvolvimento moral e social, mas não se debruçou com a mesma dedicação ao conceito de empatia.

Considera-se a empatia um conceito complexo e, por conseguinte, de difícil definição. Dentro da perspectiva interacionista, Martin L. Hoffman tenta dar conta desta complexidade e é considerado um dos autores mais renomados da atualidade sobre empatia. O autor define empatia como: “a capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro (*role-taking*), inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação” (HOFFMAN, 1989, p. 285).

A fim de explicar a evolução desse conceito, ele criou estágios de desenvolvimento empático e os relacionou com os estágios do desenvolvimento moral e cognitivo, propostos por Kohlberg e Piaget. Sugerindo a relação entre o desenvolvimento da empatia e o desenvolvimento das habilidades cognitivas de diferenciação de si e do outro. Na Teoria de Hoffman (2000), a empatia seria a capacidade de responder afetivamente a situação do outro, em detrimento de sua

própria situação, o que possibilitaria melhores interações nas relações sociais, sendo o papel da empatia de grande importância para comportamentos pró-social.

Para Hoffman (2000), os mecanismos de despertar da empatia podem ocorrer a partir de sinais emitidos e recebidos nas interações sociais, como por exemplo: o tom da voz, as expressões faciais, a história de alguém em sofrimento, entre outros e evoluem em sequência de quatro estágios: 1) o sujeito não é capaz de se diferenciar do outro; 2) o sujeito adquire a consciência de que o outro é fisicamente diferente de si; 3) o sujeito tem consciência de que o outro possui sentimentos e estados internos independentes dos seus; 4) o sujeito obtém consciência de que as outras pessoas possuem histórias e experiências peculiares e que os seus sentimentos continuam a existir além do aqui e agora. Nomeando esses estágios como: empatia global, empatia egocêntrica, empatia pelos sentimentos dos outros e empatia pela condição de vida do outro.

Este autor considera a evolução dos estágios diretamente relacionada ao avanço do *role taking*, estabelecendo uma relação entre desenvolvimento moral e empatia, com a utilização da mesma perspectiva de Piaget, Kohlberg e Lind.

Mas como será que esses autores foram incorporados nas pesquisas da área da saúde? É sobre isso que falaremos a seguir.

## **O que as pesquisas sobre competência moral e empatia com estudantes da área da saúde tem a nos dizer**

### *Estudos sobre a competência moral*

Os estudos que buscaram investigar a competência moral em estudantes da área da saúde, sobretudo enfermeiros e médicos, iniciaram com Georg Lind nos anos 2000. Lind (2000b), por meio de estudo longitudinal, avaliou a competência moral de estudantes de medicina de diferentes semestres. Em seus resultados verificou uma diminuição acentuada da competência moral dos alunos que cursavam o quinto semestre em relação aos que estavam no primeiro.

No Brasil, as pesquisas Oliveira (2008) com estudantes de enfermagem, de Feitosa et. al. (2013) e Castro (2019) com estudantes de medicina, também obtiveram resultados próximos aos encontrados por Lind. Evidenciando que estudantes dos últimos anos apresentam uma piora em relação à competência moral dos estudantes que estavam ingressando no curso. Apesar da maioria discentes do curso demonstrar ter altas ideias morais e serem bem-intencionados, a preocupação com a educação moral “é colocada de lado em face as demandas do aprendizado técnico altamente sofisticado e de um meio extremamente competitivo” (FEITOSA *et. al.*, 2013, p. 12). Tal dado é preocupante e reforça a necessidade de se repensar os currículos e a qualidade das experiências vivenciadas na formação em saúde.

No que diz respeito às questões da avaliação dos métodos de ensino e formação ética dos estudantes de medicina, o estudo de Gontijo (2021) evidenciou que a atmosfera moral do ambiente em



que acontece as formações (especialmente os estágios e residências médicas) e os métodos de ensino tecnicistas acabam dificultando o desenvolvimento da competência moral. Para que haja a construção de valores morais e éticos nos processos educativos é necessário ir além da transmissão de informações. Deste modo, a competência moral deve ser considerada estruturante no planejamento pedagógico da formação médica. E para que isso seja possível, é necessário que os docentes passem por uma capacitação adequada, evitando que a “formação moral não fique restrita a um conteúdo periférico e não essencial às matrizes curriculares ou, ainda pior, gere inconsistência entre o discurso da relevância da ética e a prática docente divergente” (p. 4). Tais conclusões também foram abordadas no estudo de Oliveira (2014), destacando o quanto é urgente que o ensino da bioética tenha caráter laico nos currículos, com ênfase nos temas como direitos humanos, justiça e autonomia que são fundamentais para as sociedades plurais desenvolverem um processo democrático.

Os resultados encontrados por Varela (2013) também demonstram que o ambiente universitário, traz poucas oportunidades de reflexões sobre as questões éticas, além da inexistência de uma política institucional de condução dos problemas morais enfrentados no cotidiano universitário dos estudantes. Para que a formação humanística e crítica seja possível é necessário que as temáticas sobre humanização e ética profissional estejam presentes nos currículos, além de ser primordial que haja políticas institucionais que abarquem essas questões. Segundo a autora, formar pessoas éticas, para o exercício de uma convivência democrática, tem que ser um compromisso assumido por todos. Deste modo, esse ideal deve estar presente de modo transversal por todo o curso, por todo o *campus*.

## *Estudos sobre empatia*

De acordo com Amore (2018), atualmente, as escolas de medicina se viram impelidas a rever seus currículos, enfatizando disciplinas e organizando intervenções para retomada do humanismo na prática médica. Em sua pesquisa, destacou que o principal atributo do humanismo é a empatia e que as escolas de medicina estão desenvolvendo como principais ações alterações nos currículos dos cursos, alterações curriculares, intercâmbios e programas de extensão, mediante a inclusão de novas disciplinas, uso de atividades lúdicas e atuação em contextos culturais distintos dos de origem dos estudantes, mas, concluiu que a abrangência das medidas ainda é pequena, considerando-se o universo dos cursos de medicina e o resultados das intervenções no curso de empatia necessitam de uma análise mais objetiva para a confiabilidade das ações. Neste sentido, ao buscarmos intervenções para o desenvolvimento da empatia com a estratégia de busca: empatia AND (estratégia OR estratégias) AND educação superior, empathy AND (strategy OR strategies) AND (education, higher OR higher education), nas bases de dado: LILACS, SciELO, PePSIC, PubMed , BVS e BBO. Houve o retorno de apenas 7 estudos que avaliavam as intervenções, sendo 3 nacionais e 4 internacionais.

O primeiro estudo de duas décadas atrás, desenvolvido por Henry-Tillman *et al.* (2002) contextualizou, inicialmente, a situação em que a empatia foi apresentada em uma palestra, os estudantes de medicina não apreciaram o tema ou tiveram oportunidades de praticar técnicas empáticas. O *Patient Navigator Project* foi concebido para promover a compreensão das experiências de um paciente e

encorajar a comunicação empática. Utilizou-se aprendizagem experiencial em ambiente ambulatorial no primeiro ano de treinamento. Cada aluno deveria acompanhar um paciente durante uma visita a um oncologista cirúrgico e poderia observar o paciente durante todo o tratamento, depois, os alunos se reuniram em pequenos grupos para refletir sobre suas experiências. A maioria dos alunos relatou uma experiência de aprendizagem positiva e que aprenderam a ver os pacientes como pessoas, não como números ou doenças. O estudo conclui-se que exigir atividades individualizadas centradas no paciente no currículo pré-clínico é desafiador devido ao grande número de alunos e à natureza imprevisível dos pacientes.

O estudo de Kestenberg (2010) trata de uma avaliação da eficácia de um Programa de Desenvolvimento da Empatia (PDE) para graduandos de enfermagem. Foi utilizado o método experimental, no qual 17 estudantes participaram de 16 encontros de treinamento com três horas de duração cada, enquanto 16 estudantes compuseram o grupo de controle. Os procedimentos utilizados incluíram: relaxamento, exposição dialogada sobre empatia, vivência, desempenho de papéis com vídeo feedback e prática das habilidades aprendidas em ambiente natural. Os participantes dos dois grupos foram avaliados antes da intervenção, e imediatamente após com follow-up de 30-40 dias. Os componentes cognitivos e afetivos da empatia foram avaliados através do Inventário da Empatia. Os resultados da análise estatística evidenciaram que o PDE foi eficaz de melhorar significativamente a compreensão e a verbalização empática do grupo experimental quando comparado ao de controle. A avaliação dentro do grupo experimental também revela mudança significativa no desempenho empático verbal dos participantes nos

três momentos avaliativos. A análise qualitativa dos relatos dos participantes evidenciou alguns benefícios do programa, dentre outros, a redução da angústia pessoal diante do sofrimento do paciente e a generalização das habilidades aprendidas para seus contextos relacionais, o que favoreceu a qualidade de seus relacionamentos em diferentes esferas sociais.

Medeiros et al. (2013), objetivou avaliar o desenvolvimento de competências afetivas e empáticas dos estudantes do curso de Medicina da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), por meio da análise de 39 narrativas produzidas por estudantes da segunda e terceira séries em 2010. A análise de conteúdo baseou-se na epistemologia qualitativa, com base na qual foram estabelecidas três categorias: ritual de iniciação do estudante: vivências e dificuldades; vivências emocionais no decorrer da formação médica; benefícios pedagógicos da medicina narrativa: os desafios do desenvolvimento da empatia. A segunda série pareceu representar para os estudantes uma fase de adaptação ao contexto hospitalar, vista a necessidade de exteriorização dos próprios conflitos e de suas barreiras emocionais. Na terceira série, observou-se melhor desenvolvimento tanto de habilidades empáticas quanto de uma visão mais integral da condição dos pacientes e seus dramas. Conclui-se que a medicina narrativa foi uma abordagem efetiva para o aprendizado da empatia e da competência afetiva nos estudantes de Medicina, além de instrumento válido em nosso meio para avaliação de competências empáticas e humanísticas. A progressiva adesão dos estudantes legitima e consolida a medicina narrativa no espaço curricular, revalorizando a formação médica em suas práticas intersubjetivas. Entretanto, este estudo aponta a necessidade de novas investigações,

utilizando-se métodos mistos para melhor compreensão do impacto dessa abordagem a longo prazo.

O estudo de Rodrigues et al. (2014), teve como objetivo implementar e avaliar o efeito de um programa de desenvolvimento da empatia em 14 graduandas de psicologia. No pré e pós-teste foram utilizados o Inventário de Empatia - IE e a Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal - EMRI. O Programa contou com cinco encontros semanais, totalizando 18 horas de intervenção. Realizou-se uma pesquisa de seguimento três meses após o término do programa, por meio de entrevistas submetidas à análise de conteúdo. Os resultados quantitativos indicaram melhorias nos fatores do IE: Tomada de perspectiva, Sensibilidade afetiva, Flexibilidade interpessoal e Altruísmo. A avaliação de seguimento revelou benefícios para vida diária e relacional das participantes, maior preparação no âmbito das práticas psicológicas e aprimoramento da formação acadêmica.

O estudo de Claro e Mendes (2018) ocorreu em uma disciplina de graduação em saúde e utilizou como metodologia a abordagem narrativa com estudantes do terceiro ano do curso médico da Universidade Federal Fluminense. A análise das narrativas revelou diversos temas como admiração pelos pacientes por sua coragem e generosidade; inibição inicial de abordá-los e receio de incomodá-los; facilidade progressiva para a comunicação; dificuldades em lidar com seu sofrimento e com a expressão de suas emoções; compreensão de seus problemas, pontos de vista e experiências; e estabelecimento de relações de amizade e cumplicidade com os pacientes. As Autoras concluíram que a proposta pedagógica mostrou-se capaz de ampliar a compreensão dos estudantes sobre o processo de adoecimento e a

experiência da hospitalização, aprofundar o vínculo estudante-paciente, facilitar o autoconhecimento, reflexão, desenvolvimento de habilidades empáticas e de comunicação e da capacidade de identificar e compreender e lidar com as emoções do outro e com suas próprias emoções.

O estudo de YANG et al. (2020) implementou um programa educacional estruturado de empatia desenvolvido a partir da técnica Delphi, bem como avaliar seus efeitos na competência em empatia entre estagiários de graduação em enfermagem. Este estudo foi quasi-experimental, com comparação de dois grupos. Contando com a participação de estudantes de graduação em enfermagem no quarto ano (n=118) que foram recrutados de um hospital universitário afiliado em Wuhan, parte central da China, entre janeiro de 2018 e março de 2018. Uma amostra de conveniência de 118 estagiários de enfermagem foi recrutada de um hospital universitário em Wuhan e designada para o grupo de intervenção ou controle de acordo com sua preferência. Os participantes do grupo de intervenção receberam um programa educacional estruturado relacionado à empatia de 2 semanas e 12 horas (duas sessões por semana, 3h por sessão), enquanto o grupo controle não recebeu nenhuma intervenção. A Escala de Jefferson (JSE-HPs) foi usada para avaliar os níveis de empatia dos alunos antes e após a intervenção. Um teste t de amostras independentes revelou que os escores dos níveis de competência em empatia no grupo de intervenção foram significativamente maiores do que os do grupo controle após a intervenção. Três domínios do nível de competência em empatia também foram significativamente maiores no grupo intervenção após o treinamento de duas semanas

em relação ao grupo controle, a saber: tomada de perspectiva, cuidado compassivo e ficar no lugar do paciente.

O estudo de Kötter (2021) caracterizado como longitudinal, investigou o desenvolvimento da empatia durante a educação médica e avaliou-se potenciais preditores de empatia em diferentes momentos do curso de estudos médicos. A partir de 2011, as pesquisas iniciaram com estudantes de medicina da Lübeck Medical School, Alemanha, no início de seus estudos e após 2, 4 e 6 anos (t0-t3) usando instrumentos padrão para empatia Escala Jefferson de Empatia, versão para estudantes (JSE-S), ansiedade e depressão (Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS), estresse (Perceived Medical School Stress scale) e padrões de comportamento e experiência (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster [Padrões de Comportamento e Experiência Relacionados ao Trabalho]). Com um total de 43 alunos completaram todas as pesquisas. As amostras transversais para os diferentes momentos da pesquisa compreenderam entre  $n = 220$  e  $658$  alunos. Observou-se um leve, mas estatisticamente significativo, aumento dos escores de empatia de t0 para t3 ( $t(43) = -3,09$ ,  $P < 0,01$ ). Em todas as análises, a preferência por uma especialidade voltada para as pessoas foi associada a uma pontuação mais alta no JSE-S, além de ser do sexo feminino, enquanto observamos uma associação negativa entre a depressão HADS e os escores do JSE-S.

Catarucci et al. (2022) teve como objetivo investigar o efeito de um programa de Redução de Estresse e Desenvolvimento da Empatia na Medicina. O programa foi composto por oito encontros de duas horas cada, envolvendo práticas de meditação, posturas de ioga e atividades de grupo direcionadas ao aperfeiçoamento de

interações interpessoais. O grupo intervenção foi composto por 47 alunos e o grupo controle por 40 estudantes. Utilizou-se a Escala Jefferson de Empatia, versão para estudantes (JSPE-S), para avaliar o nível de empatia antes e depois da intervenção. Obteve-se aumento significativo do nível de empatia no grupo que recebeu a intervenção quando comparado ao grupo controle (p: 0,000). Conclui-se que a participação no programa se mostrou eficaz no aumento da empatia entre estudantes de graduação de um curso de Medicina.

Nota-se que as universidades que empreenderam esforços na realização de intervenções para o desenvolvimento de empatia dos estudantes da área da saúde, obtiveram resultados positivos, no entanto, o número de estudos é muito pequeno.

### **Considerações Finais**

Este capítulo buscou discorrer sobre a necessidade urgente de ações relacionadas ao desenvolvimento da empatia e moralidade de estudantes da área da saúde. Embora tenham sido encontrados estudos que demonstrem caminhos favoráveis para o desenvolvimento da empatia e da competência moral, não foram encontrados estudos de intervenções para o desenvolvimento da empatia e competência moral em conjunto. O que evidencia a necessidade de aprofundamento neste tema. Deste modo, acreditamos ser interessante avaliar se um programa de intervenção em que o valor empatia esteja presente tem impacto no desenvolvimento da competência moral dos estudantes da área de saúde.



Quando falamos em desenvolvimento da moralidade e de um comportamento pró-social, sabemos que valores, sobretudo sociomoraís necessitam ser construídos nas interações do sujeito nos diversos contextos de socialização. Essa construção não acontece de forma mecânica e apenas pela transmissão social, pelo contrário, se dão pelo processo de interação com as situações que esses valores estejam presentes. Dessa forma, se tivermos a intenção de que esses profissionais exerçam sua profissão de forma ética e cuidadosa, eles precisam, desde sua formação inicial, estarem inseridos em um ambiente em que se valorize o cuidado consigo e com o outro e que haja espaço para a troca de perspectivas sociais.

É possível que os cursos de formação desenvolvam a capacidade reflexiva dos estudantes, a partir da possibilidade da discussão de situações que façam parte da situação de trabalho. Mas para que tragam resultados, essas reflexões precisam ocorrer com mais frequência, inclusive com a modificação do currículo do curso para um maior contato dos estudantes com o posicionamento reflexivo e com a temática da ética associada a todas as disciplinas do currículo (BATAGLIA e BORTOLANZA, 2012). Ou seja, é urgente que se façam esforços efetivos e afetivos para o cumprimento da tarefa de formar profissionais que atuem de forma ética e humanizada nos contextos de cuidado em saúde.

## Referências

AMORE, E. D.; DIAS, R. B.; TOLEDO, A.C.C. **Ações para a Retomada do Ensino da Humanização nas Escolas de Medicina.**

Revista Brasileira de Educação Médica [online]. 2018, v. 42, n. 4, pp. 14-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180056>>. Acesso em 17 Jun. 2022.

BATAGLIA, P. U. R. A Validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para Diferentes Culturas: O Caso Brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, p. 83 - 91, 2010.

BATAGLIA, P. U. R.; BORTOLANZA, M.R. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia: Teoria e Prática** (Impresso), v. 14, p. 1-31, 2012.

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.10, n.3, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Dtq6TH5LdJbfDPDwSxSmy6G/#>. Acesso em 12 de maio de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**, Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização: Humanização como eixo norteador das práticas de atenção a gestão em todas as esferas do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CAMINO, C. A empatia na psicologia do desenvolvimento humano. In **Anais do VI Congresso Norte Nordeste de Psicologia**. 2009. Disponível em: <http://www.conpsi6.ufba.br/>. Acesso em: 12 de maio de 2022.

CASATE, J. C.; CORRÊA, A. K. A humanização do cuidado na formação dos profissionais de saúde nos cursos de graduação. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, n. 46, v. 1, Fev., 2012.

CASTRO, M. R. de. **Avaliação da competência moral de estudantes de medicina**. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde), Universidade José do Rosário Vellano, UNIFENAS, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://tede2.unifenas.br:8080/jspui/handle/jspui/224#:~:text=Desta%2Dca%2Dse%20o%20Teste%20de,cognitivo%20e%20afetivo%20da%20moral>. Acesso em 06 Jul. 2022.

CATARUCCI, F. M. *et al.* Empatia em estudantes de Medicina: efeitos de um programa de gerenciamento do estresse. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 46, n. 2, art. n.56, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20210290>. Acesso em 17 Jul. 2022.

CLARO, L. B. L.; MENDES, A. A. A. Uma experiência do uso de narrativas na formação de estudantes de Medicina. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 22, n. 65, p. 621 - 630, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0850>. Acesso em 17 Jul. 2022.

CORSINO, D. L. M.; SEI, M. B. A Humanização nas Grades Curriculares de Cursos da Saúde de Universidades Públicas Paranaenses. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 11, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://pssaucdb.emnuvens.com.br/pssa/article/view/579> Acesso em 29 Jun. 2022.

FEITOSA, H. N. et. al. Competência de juízo moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 1, p. 5 - 14, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/z5QnwTkmDyVQxyRypxGzxHD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 Jul. 2022.

GONTIJO, E. D. Desenvolvimento de competência moral na formação médica. **Revista brasileira de educação médica**, v. 45, n.4, Brasília, 2021. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022021000400801&script=sci\\_arttext](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022021000400801&script=sci_arttext) Acesso em 06 Jul. 2022.

HENRY-TILLMAN, R. *et al.* The medical student as patient navigator as an approach to teaching empathy. **The American Journal of Surgery**, Philadelphia, PA, v. 183, n. 6, p. 659 - 662, 2002. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0002-9610\(02\)00867-X](https://doi.org/10.1016/S0002-9610(02)00867-X) Acesso em 17 Jul. 2022.

HOFFMAN, M. L. Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In N. Eisenberg, J., Roykowsky, E. Staub, E.

(Eds.), **Social and moral values: individual and societal perspectives** (pp.139-152). Hillsdale: N. J. Erlbaum. 1989.

\_\_\_\_\_. **The contribution of empathy to justice and moral judgement.** In N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (pp. 47-79). New York: Cambridge University Press. 1990.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development: implications for caring and justice.** Cambridge, England: Cambridge University Press. 2000.

IKEDA, L. H. et al. Empatia no cotidiano do curso de graduação de medicina a partir de uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 3, p. 2068-2079, 2019. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1218>. Acesso em 14 Jul. de 2022.

KESTENBERG, C. C. F. **Avaliação de um programa de desenvolvimento da empatia para graduandos de enfermagem.** 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2010.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. In: HOFFMAN, M. L.; HOFFMAN, L. W. (Orgs.). **Review of child development Research.** v. 1. New York: Russel Sage Foundation, 1964. p. 381-431.

\_\_\_\_\_. **Essays on moral development:** vol. 1. The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice. San Francisco: Harper & Row, 1981.

\_\_\_\_\_. **Essays on moral development**: vol. 2. The philosophy of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row, 1984.

\_\_\_\_\_. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

KÖTTER, T. *et al.* The development of empathy and associated factors during medical education: a longitudinal study. **Journal of Medical Education and Curricular Development**, London, v. 8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/23821205211030176> Acesso em 17 Jul. 2022.

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

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: Um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 399 - 416, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/vRjTptPy53XWffHdW6MKbdM/?lang=pt> Acesso em 11 Jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Moral regression in medical students and their learning environment. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 24, n. 3, p. 399 – 416, 2000b.

\_\_\_\_\_. **La moral puede enseñarse**: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática. México: Trillas, 2007.

MATTOS, R. A. **Princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e a humanização das práticas de saúde.** Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 13, p. 771-780, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/icse/v13s1/a28v13s1.pdf](https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/icse/v13s1/a28v13s1.pdf). Acesso em 11 Jul. 2022.

MEDEIROS, N. S. *et al.* Avaliação do desenvolvimento de competências afetivas e empáticas do futuro médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 37, n. 4, p. 515 - 525, 2013.

OLIVEIRA, M. S. de. **Desenvolvimento da competência de juízo moral e ambiente de ensino-aprendizagem: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem.** 146f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/5138> Acesso em 06 Jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro.** 125 f. Tese (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13138> Acesso em 06 Jul. 2022.

RODRIGUES, M. C. *et al.* Implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento da empatia em estudantes de **Psicologia. Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 914-932, 2014. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812014000300012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000300012). Acesso em 20 Jun. 2022.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução E. Lenardon. São Paulo: Summus, [1932], 1994.

VARELA, M. A. B. **Competência moral e formação médica: percepção dos docentes sobre a influência do ambiente universitário**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:  
[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/24449/1/ve\\_Maria\\_Ang%c3%a9lica\\_ENSP\\_2013](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/24449/1/ve_Maria_Ang%c3%a9lica_ENSP_2013) Acesso em 06 Jul. 2022.

YANG, C. *et al.* The effect of structured empathy education on empathy competency of undergraduate nursing interns: a quasi-experimental study. **Nurse Education Today**, Oxford, v. 85, artigo n. 104296, 2020. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104296> Acesso em 17 Jul. 2022.





## 5.

### **A Formação Ética do Psicólogo na Visão dos Docentes**

*Fátima Simone Silva Pereira Consoni*

*Rita Melissa Lepre*

---

Este capítulo busca refletir sobre a ética na formação em psicologia, compreendendo que a formação do psicólogo está implicada com as relações humanas nos variados contextos da sociedade. Concordamos com Bereta (2020), que uma formação que não contemple a dimensão moral, afetiva e cognitiva, dificilmente, “terá bases sólidas para contribuir com a formação de profissionais comprometidos com o social e prontos a desempenharem um trabalho reflexivo e ético frente às inúmeras demandas profissionais.” (p.19)

O presente estudo buscou ampliar a compreensão a respeito da ética na formação do psicólogo em uma Faculdade privada do interior de São Paulo, a partir da visão de quatro docentes. Discutir sobre a ética e a moral no curso de psicologia se faz necessário uma vez que engloba questões relacionadas aos sujeitos, ao respeito como base das relações humanas, à dignidade humana e à relação com o outro. Ao nosso ver, o tema em questão é de relevância para a formação em psicologia uma vez que visa auxiliar e repensar, se

necessário, o processo de formação acadêmica colaborando com os profissionais envolvidos na estruturação do curso e na formação dos acadêmicos, habilitando-os para atuação nas mais variadas esferas da psicologia, tendo a ética como processo e produto de suas ações.

### **A ética e a moral**

Ética, de acordo com o Dicionário de Filosofia, diz respeito, a ciência da conduta. Ramo da filosofia que tem por objetivo refletir sobre a essência dos princípios, valores e problemas fundamentais da moral, tais como a finalidade e o sentido da vida humana, a natureza do bem e do mal, os fundamentos da obrigação e do dever, tendo como base as normas consideradas universalmente válidas e que norteiam o comportamento humano. A palavra ética vem do grego “ethos” que significa modo de ser. A moral, por sua vez, tem sua origem no latim, que vem de “mores”, significando costumes. A moral é um conjunto de normas que regulam o comportamento do homem em sociedade, compreendendo que estas são construídas a partir da educação, do dia-a-dia e dos costumes, ou seja, na interação com o meio.

Na filosofia, Aristóteles (384-322 a.C.) sugere a ética como uma disciplina ligada à ação humana, prática, propondo que o homem não nasce bom ou justo, contudo, desde o momento que pratica tais atos, torna-se bom ou justo. A filosofia de Kant sobre a moral se respalda na razão pura, desprovida de influência sensível, e caminha no sentido oposto a qualquer ideal empírico. A ética kantiana é a ética do dever, auto coerção da razão, que concilia dever e liberdade. Segundo o autor, a capacidade do homem de agir

racionalmente dá embasamento para a prática moral, fundamentada em uma lei que a priori é inerente à racionalidade universal humana (KANT, 2007).

A palavra Ética, de acordo com Motta (1984 apud Luiz, 2018, p. 241), é definida como: “um conjunto de valores que orientam o comportamento do homem em relação aos outros homens na sociedade em que vive, garantindo, outrossim, o bem-estar social”, sugerindo que a ética é a forma como o homem deve se comportar no seu meio social.

Segundo Cremonese (2019), a ética na contemporaneidade, seriam os princípios universais, que são aplicados a todos, baseando-se no entendimento de que os indivíduos ou os seus interesses devem receber igual respeito. Cremonese (2019), cita que para Outhwaite e Botomore (1996, p. 278), “a ética refere-se à avaliação normativa das ações e do caráter de indivíduos e grupos sociais”. A ética é a reflexão sobre a melhor forma de viver e conviver, ou seja, são princípios universais que regem a vida em sociedade.

A ética também é sempre relativa, porquanto muda com o tempo (época), muda de acordo com a cultura e com crenças de diferentes grupos sociais ou civilizações. O certo e o errado diferem de cultura para cultura (CREMONESE, 2019, p. 04).

A ética é, pois, o conjunto de princípios construídos baseados em reflexões a respeito dos valores morais que permeiam nossas ações e comportamentos com objetivo de melhorar nossa vivência e convivência em sociedade e a relação com o meio-ambiente. Assim, a

ética é o conjunto de valores e princípios que nós usamos em nossas condutas (CORTELA, 2013). Para La Taille e Tognetta (2008), a palavra “ética” traduz as reflexões a respeito de situações, da ação e de fatos.

De acordo com Luiz (2018), os princípios éticos fundamentais para a vida em sociedade são os valores da justiça, tolerância, solidariedade, responsabilidade, democracia, liberdade, compaixão, respeito, dignidade, igualdade e prudência. Tais princípios devem existir tanto num plano individual quanto coletivo e, dessa forma, presentes no conjunto das instituições que fazem parte da sociedade, como colocou Hegel (1770/1830), ao ressaltar que procura pensar a ética, de maneira não somente na esfera individual das ações – proposta já apresentada pelo filósofo Kant, e sim considerando o contexto social.

Neste sentido, a partir de Hegel, tem-se início grandes modificações a respeito das reflexões com relação à ética, já que começam a analisar a ética a partir dos aspectos sociológicos e não somente com destaque na esfera filosófica uma vez que Hegel propõe que o ponto de vista moral do sujeito, com sua ação e seu julgamento, precisa ser considerado dentro do âmbito social para fazer sentido. Já para Chauí “A vida ética é o acordo e a harmonia entre a vontade individual subjetiva e a vontade objetiva cultural” (2003, p. 318).

Para Luiz (2018), a ética refere-se à investigação baseada na reflexão acerca da moral, buscando pensar os fundamentos, debatendo, questionando, observando as suas implicações e consequências socioculturais e ambientais e contextualizando. Trata-se de um assunto complexo e bem plural. Diz respeito a um assunto que é fundamental a abordagem multidisciplinar, uma vez que inclui

fenômenos sócio-históricos, culturais, ambientais e subjetivos. Segundo o mesmo autor, os princípios éticos só fazem sentido se não existirem apenas nas práticas individuais, eles permeiam o conjunto da sociedade, como nas famílias; nos meios de comunicação; nas escolas; nas entidades de classes; nas instituições jurídicas; nas empresas, entre outras. Ao definir ética como sendo “princípios que orientam nossas ações” considera relevante o agente ético, este termo tem um significado importante, porque implica na existência de um agente consciente, com posturas dialógicas e responsáveis por suas ações e comportamentos.

Buxarrais (1997) e Martín (1998), que fazem parte do Grupo de Investigação em Educação Moral (GREM), da Universidade de Barcelona (Espanha) são nomes que se aprofundaram na questão social (interação), fator importante para a construção da moralidade. Segundo Buxarrais (1997), um projeto de educação em valores, tendo a ética como base, deve levar em conta a realidade do país, as questões políticas relacionadas à concepção de escola e a formação do corpo docente, para que seja possível construir um currículo que contemplem presentes: o conceito de educação, as características socioculturais do grupo, as dimensões da personalidade moral, as estratégias de trabalho e os âmbitos temáticos a serem trabalhados. Nesse sentido, a formação na educação superior deveria considerar e participar deste projeto. A formação em psicologia, de certo, não deveria se furtar a isso.

## **A formação em Psicologia**

De acordo como Jacó-Vilela (2010), a preocupação com a formação em Psicologia tem sido marcada de forma constante ao longo de sua história. Partindo da ênfase da ciência positivista que direcionou seu início, ela tem passado por movimentos amplos e vem disputando embates atuais bastante firmes em busca de uma posição de luta por direitos sociais e políticos, especialmente, de saúde, de educação, de viver as diferenças, entre outros. Não podemos correr o risco de desvincular a formação das dimensões políticas, éticas e sociais, pois estaríamos naturalizando-a e colocando-a a serviço de práticas utilitaristas. Assim, os processos de formação, estão sempre envolvidos com singularidades e experiências que vêm acompanhadas da intensidade de forças que apresentam os diferentes contextos.

Segundo Rivero (2011), a prática crítica tem que estar sempre presente seja nos objetivos dos cursos de Psicologia ou nas práticas dos egressos, pois a competência profissional está em mantermos sempre uma suspeita sobre aquilo que nos governa.

Além disso, questões éticas, políticas e epistemológicas, tais como aquelas representadas pelos dilemas formação técnica versus crítico-reflexiva, científica versus profissional, generalista versus especialista, predominantemente clínica versus pluralista, unidisciplinar versus multi/interdisciplinar, histórica versus contemporânea, elitista versus socialmente comprometida e voltada para indivíduos versus voltada para a coletividade, têm sido debatidas (Achcar, 1994; Bastos & Bock, 1997; Duran, 1994; Ferreira Neto, 2004; Francisco & Bastos, 2005; Gomide,

1988; Gonçalves & Bock, 1996; Martinez, 2003; Patto, 2005; Pereira, 1996; Pfromm Netto, 2007; Witter & Ferreira, 2005; Yukimitsu, 1999). Mais recentemente, o impacto da avaliação nacional dos cursos de graduação (Landeira-Fernandez & Primi, 2002; Primi, Landeira-Fernandez & Ziviani, 2003) e da implementação das chamadas novas diretrizes curriculares (Marinho-Araújo, 2007; Moura, 1999; Rocha Jr., 1999; Yamamoto, 2000) tem sido enfatizado (LISBOA; BARBOSA, 2009, p. 724).

Após os anos 70, o Brasil inicia discussões sobre a grade curricular e a formação em psicologia, no que diz respeito às questões éticas, políticas e epistemológicas. A década de 80 trouxe novos desafios aos psicólogos. A pequena, mas significativa, abertura do mercado de trabalho no serviço público de saúde colocou aos psicólogos e às suas entidades desafios muito grandes. Era preciso “reinventar” uma Psicologia que permitisse contribuir e responder às necessidades daquela população, com a qual não estávamos habituados a trabalhar. Esse fato contribuiu para fortalecer nossas entidades. A década de 80 foi, assim, fervilhante para os psicólogos. Os Sindicatos se uniram e criaram a Federação Nacional dos Psicólogos; os Conselhos também se fortaleceram, produzindo material escrito sobre a profissão e organizando Congressos (BOCK, 1999).

Considerando as pesquisas realizadas sobre a formação em Psicologia, a grade curricular deve proporcionar uma formação abrangente com relação ao sujeito e aos fenômenos psíquicos que o compreende, segundo as Diretrizes Curriculares (Parecer CNE/CES 0062/2004).



Cury e Neto (2014), destacam que os debates e documentos referentes à formação em psicologia apresentam uma inquietação com relação ao papel social do psicólogo na prática profissional, enfatizando a importância dos estágios supervisionados nas diversas áreas em sintonia com as demandas sociais. Defende uma formação voltada para o compromisso com a realidade social e com a qualidade de vida, com consciência política e crítica, caminhando na construção de conhecimentos num contexto de ação-reflexão-ação.

Portanto, refletir e discutir sobre o currículo do curso de Psicologia se faz necessário visando uma formação orientada para o respeito e a promoção da liberdade, da igualdade, da democracia e da integridade e dignidade do ser humano; promoção da saúde, bem-estar e da qualidade de vida; responsabilidade social; desenvolvimento da Psicologia no campo teórico e prático; acesso da população às informações sobre a ciência psicológica; zelo pelo exercício digno da profissão e criticidade quanto às relações de poder (CFP,2005).

Partindo de estudos realizados sobre a formação em Psicologia, Bereta (2018), defende que a formação deve possibilitar o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e críticos que possam contribuir para a transformação social, assim a autora discorre também sobre a importância do professor de graduação colaborar para a formação integral do acadêmico.

Ainda de acordo com Bereta (2018), as reflexões que abarcam a ética e a moral, precisam estar presentes já no planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola. Vale apontar que discussões sobre as problemáticas devem fazer parte para que realmente haja uma construção democrática e autônoma, imprescindível para a formação moral.

Para Bock (1999), refletir e debater sobre o compromisso social da Psicologia nos possibilita analisar o seu desenvolvimento, como ciência e profissão, no contexto que vivemos, e indicarmos em qual direção essa ciência tem caminhado: para a transformação das condições de vida ou para sua manutenção? A autora discorre que está se referindo ao compromisso, logo, a partir de uma perspectiva ética. Assim, vale a intenção e a finalidade do trabalho.

Bock (2003), no livro – Psicologia e o compromisso social - já defendia que a psicologia enquanto profissão ainda é frágil, a despeito de mudanças já obtidas. Para a autora, a psicologia se estabeleceu na sociedade moderna como uma profissão tradicionalista a qual está distante de debates com foco na transformação social. Para que a Psicologia se fortaleça enquanto ciência crítica e transformadora julgamos ser importante pensar na formação dos novos psicólogos e psicólogas e entender como os docentes que trabalham nessa formação concebem o tema da dimensão ética.

### **O que os docentes pensam sobre o tema em pauta?**

Para o desenvolvimento deste capítulo aplicamos e analisamos as respostas obtidas em um questionário, respondido por quatro docentes que trabalham em um curso de formação em Psicologia, de uma faculdade do interior paulista. Em decorrência do fato da pesquisa envolver pessoas, bem como instituições, a pesquisa de campo foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme determinam as normas em vigor.

Os docentes responderam questões a respeito da compreensão do estudo sobre a ética e a perspectiva moral trabalhadas no curso de

Psicologia, assim como se eles acreditam que os conteúdos da grade curricular, contribuem para a formação do desenvolvimento moral e ético dos acadêmicos e quais os aspectos e como devem ser trabalhadas as questões que envolvem a ética e moral no curso.

Quadro 1 – Informações sobre os docentes participantes da Pesquisa.

<b>FORMAÇÃO/TITULAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</b>
Psicóloga/Doutora	14 anos
Psicóloga/Mestre	10 anos
Psicóloga/Especialista (Cursando Mestrado)	3 anos e meio
Psicólogo/Doutor	15 anos

Fonte: As autoras.

Para contribuir com a temática estudada buscamos conhecer a compreensão que os docentes do curso construíram acerca da formação ética em psicologia. As questões abaixo estão contempladas no questionário respondido por parte dos docentes do curso de Psicologia da Instituição.

A partir das respostas dos docentes percebemos que metade dos participantes da pesquisa acredita que muitas disciplinas do curso – como Psicologia do Desenvolvimento, Ética profissional, Psicologia Social e Educacional – abordam questões éticas e morais. No entanto, eles pensam e afirmam que tais questões podem ser trabalhadas mais diretamente na prática cotidiana dos acadêmicos, além das conversas em sala de aula sobre conceitos aprendidos e suas diferenciações. Sugerem que o curso deve promover espaço para debate sobre o desenvolvimento moral e a ética dos próprios acadêmicos, com

discussões de dilemas, assim como debates críticos nas supervisões de estágios.

Uma das professoras entrevistadas coloca que o estudo da moralidade está relacionado, sobretudo, às disciplinas que trabalham com o tema do desenvolvimento humano, como Psicologia do Desenvolvimento I e II, mas também nas disciplinas de Ética, Psicologia Social, Educacional e Clínica. A participante afirma que em toda a formação teórica e prática tais conteúdos acabam sendo abordados, por meio de conflitos que são acolhidos e refletidos durante o processo formativo, possibilitando o desenvolvimento moral, profissional e pessoal dos estudantes. Uma outra entrevistada, por sua vez, afirma que o conteúdo sobre o desenvolvimento moral e ético na formação deveria ser trabalhando para além das disciplinas teóricas, sendo discutido por meio de casos práticos, dilemas morais e temas transversais.

Cabe destacar que dois dos quatro docentes que participaram do questionário disseram que o curso de Psicologia não oferece reflexões de maneira aprofundada sobre o conteúdo abordado nesse estudo e que a grade curricular precisa contemplar de maneira mais efetiva o tema em pauta. “*O desafio ético para uma nação é o de universalizar os direitos reais, permitindo a todos a cidadania plena, cotidiana e ativa, pois sua efetivação proporcionará o desenvolvimento moral e ético da sociedade*” (NERES; LIMA, 2011, p.38).

Segundo Puig (1998), para educar moralmente em uma sociedade diversificada e ampla, o trabalho deve envolver respeito à autonomia de cada pessoa e a razão dialógica com intuito de promover o distanciamento de reflexões e ações individualistas e

autoritárias. Este autor discorre, ainda, dentro das finalidades para um currículo em educação moral, a respeito do sujeito desenvolver o pensamento crítico, com a capacidade de compreensão crítica da realidade social, assim como para perceber suas emoções e reconhecer os valores morais que podem ser universalmente almejados.

A preocupação com a formação ética dos sujeitos aparece, sobretudo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013. Segundo a proposta, a Educação em Direitos Humanos tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamentando-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do estado; democracia na educação; transversalidade; vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental (LEPRE, 2019, p. 9).

O espaço acadêmico deve favorecer a formação ética e desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem aos discentes perceberem criticamente a realidade sendo ativos no contato com a comunidade. Cabe destacar que para formar cidadãos reflexivos é preciso considerar a cultura, a sociedade e o sujeito como um todo. Portanto, uma educação pautada na perspectiva moral e na ética é um processo complexo que envolve questões culturais, emocionais, sociais e políticas objetivando propiciar pessoas comprometidas com as relações humanas.

Freire (2005), defende que tanto a educação como tudo que a envolve, desde a formação ao currículo estão articulados ao ato político, ou seja, a educação não é neutra. Portanto, a educação deve possibilitar a formação de sujeitos reflexivos, críticos e participativos na sociedade.

Trabalhar com o tema em questão, não significa transmitir conteúdos, oferecer algo pronto e padronizado e sim, disponibilizar espaço de criação, considerando os objetivos, planejamento e atividades pensadas para o desenvolvimento de relações mais justas e democráticas, partindo de interações baseadas no diálogo e no respeito, a partir dos conflitos e situações sociais existentes no cotidiano.

De acordo com Bataglia (2012), entende-se que o ambiente acadêmico carece oferecer ao acadêmico possibilidades para que o mesmo possa perceber que sua atuação profissional envolve estar consciente e refletir sobre seus valores, com o intuito de que tenha o ser humano como um fim em si mesmo.

Refletindo sobre os pontos defendidos pelos docentes participantes, acreditamos que o campo educacional e social da educação deva ser direcionado à construção de relações sociais mais justas, por meio das quais, os sujeitos possam tornar-se cidadãos ativos e participativos de maneira autônoma, assim como crítica. O ambiente educacional, enquanto espaço social pode propiciar ações que levem os sujeitos a refletirem e atuarem criticamente como indivíduos no contexto ao qual estão inseridos.

Nesse contexto, chegar-se a um consenso sobre que psicóloga(o) se quer formar para que atenda às principais

demandas de nossa população – considerando-se a identidade profissional nacional e as inúmeras e diversas regionalidades deste país continente, exige o envolvimento e a participação de todos os agentes envolvidos na formação profissional (OLIVEIRA, et al, 2017, p. 15).

Vale lembrar que dois dos quatro docentes que responderam ao questionário disseram que o curso de Psicologia não oferece reflexões de maneira aprofundada sobre o conteúdo abordado nesse estudo e que a matriz curricular precisa contemplar de maneira mais efetiva o tema em pauta.

O ambiente educacional, enquanto espaço social, deve promover ações que permitam reflexão e atuação crítica por parte dos acadêmicos, no desenvolvimento de relações sociais mais justas, visando a construção de cidadãos ativos e participativos de maneira autônoma. Vinha (2009), aponta que o docente deve trabalhar no sentido de propiciar a participação dos estudantes em sala de aula, oferecendo espaço para o protagonismo dos discentes e estimulando a atuação ativa dos sujeitos envolvidos nos processos de construção de vínculos satisfatórios.

Neste caminho, ainda podemos apontar que, muitas vezes, temas referentes à ética e moral fazem parte, apenas, da disciplina “Ética Profissional”, ficando o conteúdo demandado de maneira generalizada e pouco aprofundada.

Em uma pesquisa realizada com acadêmicos de psicologia, foi observado que:

Parece que os alunos não percebem como a formação universitária pode contribuir para formar um psicólogo

reflexivo e autônomo, porque, em suas experiências na graduação, não viveram situações de autorregulação, de avaliação de processo, mas de regulação externa e de avaliação de resultados. Não há clareza na diferenciação entre moral e ética, e muitos não responderam essa questão, o que pode significar que não tenham tido esse nível de reflexão (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012, p. 12).

Sobre o fomento do desenvolvimento moral dos estudantes pelo curso, um dos docentes aponta que as disciplinas oferecidas favorecem o desenvolvimento moral dos alunos e acredita que os acadêmicos não aprendem apenas os conhecimentos técnicos, mas também consciência a respeito de seus próprios valores no que se refere ao seu exercício profissional.

Com base na investigação realizada, acreditamos ser possível sugerir que o curso de psicologia abordado necessita de alterações em seu currículo e concepção para que, efetivamente, a formação oferecida possibilite ao profissional ampliar seu campo de atuação, estando atento às questões éticas, sociais, culturais e políticas. Entendemos, ainda, que aos poucos as Metodologias Ativas começam a fazer parte, ainda que timidamente, do curso em questão, objetivando possibilitar a qualidade na educação, segundo a concepção dos participantes. O processo de construção da educação foi influenciado por múltiplas tendências e métodos de ensino. Assim, percebemos os desafios encontrados no ensino superior no que se refere às Metodologias Ativas que promovem práticas pedagógicas eficazes, questionando e requalificando metodologias técnicas e tradicionais, para efetivamente alcançar a formação de um sujeito



ativo como um ser ético-moral, histórico, crítico, reflexivo, humanizado e transformador do espaço onde está inserido.

Para Zaluski e Oliveira (2018), a educação contemporânea precisa envolver mudanças nos conteúdos e no modo de avaliar, ao considerar as finalidades do ensino, de acordo com um modelo centrado na formação integral do estudante. Neste sentido, o docente deverá ser o promotor de uma prática educacional viva, agradável, afetuosa, (com precisão científica e conhecimento técnico) e ética, mas sempre voltada à transformação social. Neste sentido, pesquisas que abordem os docentes dos cursos de formação superior e suas concepções se fazem necessárias e se mantêm como cenário próspero para novas investigações.

### **Considerações Finais**

Refletir sobre a formação em psicologia envolve pensar em intervenções e formas de construir conhecimento pautadas no diálogo e relações democráticas para a possibilidade de construção de sujeitos ativos e participativos na sociedade. Assim como Rechtman, Castelar e Castro (2013), acreditamos que “a ética deve ser o eixo norteador da atuação dos profissionais de psicologia (CARNEIRO et al., 2010). Nesse sentido, a graduação em Psicologia é um momento privilegiado de construção de sujeitos éticos.” (p.82)

Para tanto, é necessário que essa preocupação esteja presente desde a concepção inicial do curso, perpassando todo o projeto político pedagógico, e sendo compartilhada com todos os docentes que fazem parte do curso. A formação ética não deve e não pode ficar restrita à uma disciplina, mas precisa estar presente em todas as ações

formativas, teóricas e práticas, lembrando que em uma atuação profissional crítica e transformadora, teoria e prática são indissociáveis.

Assim, conhecer as concepções docentes e suas práticas se faz necessário para o entendimento de como o currículo é posto em ação nos cursos de formação de psicólogos. A formação continuada desses profissionais se coloca como uma questão importante e necessária, uma vez que, para fomentar o desenvolvimento de uma personalidade ética no outro, é necessário que o sujeito tenha construído a sua própria autonomia e compreendido a importância de temas como o respeito mútuo e os direitos humanos que devem ser defendidos, tendo a dignidade humana como mote.

É fato que a formação ética dos sujeitos não se restringe ao ambiente acadêmico e suas possibilidades, mas as interações proporcionadas por e neste lócus se colocam como potencialmente importantes para o desenvolvimento de personalidades éticas, desde que sejam pautadas na cooperação e no respeito mútuo.

## **Referências**

ABBAGNARO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª Ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BATAGLIA, P. U. R.; BORTOLANZA, M. R. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 126-140, ago. 2012.

BERETA, T. A. D. S. **A formação do psicólogo do ponto de vista ético: um estudo a respeito do ambiente acadêmico e das oportunidades de construção da competência moral**. Marília, 2018.

BERETA, T. A. D. S. **A formação ética do psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BOCK, A. M. B. **Psicologia e Compromisso Social.** São Paulo: Cortez, 2003.

BOCK, A. M. B. Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia** (Natal) [online]. 1999, v. 4, n. 2

BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales.** Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2003.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 2018, São Carlos. **Metodologias Ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem.** São Carlos.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>.

CORTELA, Mario Sérgio. **Não se desespere**. Provocações filosóficas. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CREMONESE, D. Ética e moral na Contemporaneidade. **Revista Latino-Americana de Relações Internacionais**, V. 1, N 1, Jan. Abril, 2019.

CURY, B. de M.; NETO, J. L. F. Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 494-512, set. 2014 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682014000300006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682014000300006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 jul. 2022. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JACÓ-VILELA, A. M; RODRIGUES, H. B.C; JABUR, F. **CLIO-PSYCHÉ**: Histórias da Psicologia no Brasil. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, 1999.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. São Paulo:Edições70,2007.

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

\_\_\_\_\_. Moral e ética no mundo contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, n. 110, p. 29-42, jul./set. 2016.

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Rev. do Centro de Educação. UFSM**, 2019.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.

LUIZ, T. L. A moral e a ética: considerações conceituais e implicações socioculturais. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 11, 2018.

OLIVEIRA, I. T. de et al . Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo , v. 8, n. 1, p. 3-15, jun. 2017 .

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RECHTMAN, R; CASTELAR, Marilda; CASTRO, R. Ética e Direitos Humanos na formação de profissionais de Psicologia em Salvador - Bahia. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 81-99, 2013.

RIVERO, N. E. E. Formação em psicologia e governamentalidade (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

VINHA, T. P; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola. Os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.



## 6.

# **Disciplina de Ética e Moral: Análise das Matrizes Curriculares do Curso de Pedagogia em Três Universidades Públicas do Estado de São Paulo**

*Beatriz Ribeiro Peixoto*

---

O capítulo tem como objetivo analisar a matriz curricular dos três cursos de pedagogia, de universidades públicas renomadas localizadas no estado de São Paulo, sendo estas: UFSCAR (*campus* São Carlos), UNESP (*campus* Bauru) e USP (*campus* Ribeirão Preto). Compreendendo se há presença da disciplina de ética e moral para o pedagogo e as contribuições desta disciplina na atuação profissional. Comparar as matrizes, observando as congruências e diferenças, e se há alguma outra disciplina que sinalize a presença da ética e moral em seu conteúdo ofertado.

### **Curso de Pedagogia no Brasil e a Ética**

O curso de pedagogia surgiu no Brasil em um momento de grandes mudanças políticas, na década de 30. O mercado de trabalho começou a exigir uma maior preparação e estudo dos trabalhadores e neste mesmo contexto os educadores começaram a pautar que a



educação devia ser universalizada. Grupos de intelectuais, criaram então o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

[...]deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (AZEVEDO, 1932).

A partir daí a ideia de Universidade se tornou mais palpável e foi ganhando força. Os intelectuais tinham como reivindicação “métodos de uma pedagogia que viabilizasse, no meio escolar, a realização das máximas organizadoras exigidas pelo trabalho industrial.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 19). Deste modo, no de 1934, a Universidade de São Paulo foi criada.

Em 1939, foi criado o Decreto nº 190 de 4 de abril, utilizado nos cursos de licenciaturas e no curso de pedagogia. Consistia em três anos de estudo dos conteúdos cognitivos ou das disciplinas específicas, o curso de bacharelado, e um ano de conteúdos didáticos, o curso de didática.

No período da ditadura militar (início nos anos 1960), foi um momento da história do Brasil marcada pelo tecnicismo e a

necessidade de se formar trabalhadores para o mercado. Entre eles os profissionais da educação, atendendo ao momento de desenvolvimento do país, visando incentivar a economia do país, sendo essa etapa caracterizada segundo BRZEZINSKI, 1996, p. 58 “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista”, ou seja, os currículos também eram afetados por estas interferências e ideais.

Apesar da criação do curso em meados do século XX, a obrigatoriedade do ensino superior para o professor, surgiu na LDB 9394/96, segue o artigo 62:

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo

uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Retomando o Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, o mesmo decretava que o curso de pedagogia fora criado com o objetivo de Art.º 51c: “preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação” A carga horária de aulas, era dividida na seguinte forma:

Art. 19 O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas: Primeira série 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3.

Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional.

Segunda série 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar. Terceira série 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação [...]

Art. 20 O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação.

Observa-se que a carga horaria descrita acima, contempla várias vertentes da educação, mas nenhuma aparece a nomenclatura “ÉTICA E/OU MORAL”. Não é possível afirmar, se algumas matérias lidassem com algumas dessas questões em segundo plano ou intrinsecamente. Mas de forma principal ou objetiva, não fica claro.

Além que na criação do curso, há uma vasta quantidade de disciplinas, incluindo parte de psicologia e biológicas. Mas em nenhum momento fala-se sobre a parte de ética e moral em sala de aula. Será que 80 anos depois de sua criação das matrizes curriculares sofreram grandes modificações? O intuito deste capítulo é analisar as matrizes curriculares, dos três cursos de pedagogia em universidades públicas localizadas no estado de São Paulo.

Analisando se a parte da ética e a moral faz presente no currículo do futuro professor recém-formado e as contribuições que podem trazer no dia a dia do educador e educando em sala de aula.

## Ética e Moral na Educação

Ética surgiu do grego “*ethos*” que pode ser traduzido como modo de ser, ou grupo de princípios que norteiam o modo de agir do homem em convivência em meio social, assegurando assim a qualidade de vida social. Segundo Caetano e Silva (2009) Entende-se dizer que a ética gira em torno de princípios e valores, orientando a ação do estabelecimento de regras para o bem.

Segundo Laissonne, ele descreve a ética como:

“A ética, partindo do seu étimo, pode ser entendida como o abrigo que confere proteção e segurança aos indivíduos (cidadãos), aqueles responsáveis pelos destinos da polis (cidade). Ela é, por um lado o produto das leis erigidas Página | 163 pelos costumes, e, por outro, das virtudes e hábitos gerados pelo carácter dos indivíduos. Por isso a ética não só diz respeito aos costumes culturais ou sociais, mas também se refere ao perfil, a maneira de ser e a forma de vida adquirida ou conquistada pelo homem. A ética imprime o carácter da pessoa: mostra-me como te comportas e eu te direi o grau de tua ética (LAISSONE, 2017, p. 5).”

A ética se encontra no campo dos princípios morais e dos valores que norteiam os homens no modo de agir, tomando de referência outros indivíduos sociedades distintas. Desta forma sendo uma construção histórico social, a ética permeia a consciência humana à medida que “[... sustenta e dirige as ações do homem, norteando a conduta individual e social [...] e define o que é a

virtude, o bem ou o mal, o certo ou o errado, permitindo ou proibindo, para cada cultura e sociedade.” (SOUZA, 1995, p. 187)

A moral segundo Bataglia (2014) que cita os estudos de Lawrence Kohlberg, a mesma explica que ele dirigiu seus estudos baseado na vertente piagetiana, no desenvolvimento do indivíduo em relação com o meio. Bataglia (2014) segue dissertando que para Kohlberg a estrutura da moral é construída nas interações com o ambiente, no qual ocorre em estágios hierárquicos:

“Kohlberg define três níveis de desenvolvimento moral, cada qual contendo dois estágios. Tais níveis e estágios obedecem a uma sequência invariável, isto é, uma pessoa persegue, passo a passo, cada nível e cada estágio de desenvolvimento moral, em velocidades que, estas sim, variam de cultura para cultura e de indivíduo para indivíduo.” (BATAGLIA, p.25)

Segundo Bataglia (2014), Kohlberg explica que o desenvolvimento da moral é construído por níveis: pré-convencional, convencional e pós convencional. Sendo o primeiro ocorrendo até os 9 anos, no qual os mesmos compreendem o que é obediência e punição /hedonismo instrumental relativista:

1-Obediência e punição: As justificativas para agir ou não de determinado modo ou para diferenciar o certo do errado são a obediência do fraco em relação ao forte e a punição pelo forte aos desviantes.

2- Hedonismo instrumental relativista: A ação é dirigida em termos de desejo de recompensa ou benefício. (BATAGLIA, P.26,2014)

Neste ponto já se observa que a criança, começa a compreender e vivência o que é moral, e ele encontra-se na escola, momento de desenvolvimento em todas as áreas, inclusive em seu papel social e como se portar perante os outros. Deste modo fica inimaginável, que o pedagogo não tenha uma base, para que saiba lidar com estas temáticas com seus alunos. A autora Sève (1999) explica que o trabalho da educação deve promover, desde bem pequeno, o intercâmbio pluralista dos pontos de vista e dos argumentos, uma formação para a democracia participativa:

desenvolver com os alunos, através de atividades mono e multidisciplinares, a sensibilização para os problemas e exigências, a apropriação de conhecimentos e ideias, a experiência frequente do intercâmbio de pontos de vista e de argumentos, sem o que não se pode chegar a uma maneira rica culturalmente de se formar uma opinião pessoal (SÈVE, 1999, p. 147).

Bataglia (2014) continua a explicar sobre a técnica desenvolvida por Kohlberg denominada “discussão de dilemas morais” para lidar com jovens em formação. No qual os indivíduos têm a oportunidade de experimentar conflitos morais cognitivos, que vá além do senso comum para desenvolver juízos superiores já alcançados. Neste ponto, já podemos voltar ao universo das universidades e do curso de pedagogia.

Ainda que haja muitas mudanças no tipo de ensino ofertado, o lado que foca apenas em matérias científicas, sem aprofundamento humano e em diversas questões que nos rodeiam, como se estes âmbitos não fossem interligados, como se um não dependesse do outro. Infelizmente ainda no ensino superior, percebemos essa constância do ensino tradicional, sem aprofundamento de ensinamentos indispensáveis, como ética e moral.

### **Método**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, que tem por objetivo analisar, as matrizes curriculares dos três cursos de pedagogia em universidades públicas no Estado de São Paulo. Como a disciplina de ética e moral é introduzida e se não ocorre, o porquê deste fenômeno ainda acontecer. Através da utilização de artigos, livros e pesquisa em diversas plataformas disponíveis. A pesquisa bibliográfica está enquadrada principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de melhoramento e o progresso do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Segundo Fonseca (2002):

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas



com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Esse tipo de pesquisa, segundo Sellitz et al. (1965), busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. Podendo atrelar o fenômeno da relação do educador e educando, da importância do oferecimento de disciplinas que abrangem um valor total do cidadão e como ele se comporta com o mundo.

As plataformas utilizadas para a pesquisa bibliográfica: Scielo, utilizando o descritor “ÉTICA E MORAL”, com 1002 resultados. “ÉTICA E ENSINO” com 452 resultados e “ÉTICA E ENSINO SUPERIOR” com 88 resultados. No portal Capes, utilizando descritor “ÉTICA E ENSINO SUPERIOR” com 11.552 resultado e “ÉTICA E PEDAGOGIA” com 11.218 resultados.

## **Resultados e Discussões**

Utilizei a matriz curricular, dos três cursos de pedagogia em universidades públicas com polos no Estado de São Paulo, sendo estas UFSCAR (*campus* São Carlos), UNESP (*campus* Bauru) e USP (*campus* Ribeiro Preto). Primeiramente analisei todas as três e separei em tabelas individualizadas, o Ano, Semestre e a disciplina que possuía “ÉTICA” e/ou “MORAL” na nomenclatura. Abaixo segue a matriz curricular completa dos três cursos:

## Quadro 1 - Matriz Curricular Unesp Bauru

<b>UNESP-FC-BAURU - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA (ATUAL)</b>							
<b>1º sem</b>	<b>2º sem</b>	<b>3º sem</b>	<b>4º sem</b>	<b>5º sem</b>	<b>6º sem</b>	<b>7º sem</b>	<b>8º sem</b>
Prática de Leitura e Produção de texto - 68h	Educação e Tecnologia - 68h	Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil - 68h	Texto Imagem - 34h	Recursos Tecnológicos Aplicados à Educação - 68h	Conteúdos e Metodologia do ensino de Geografia - 68h	Conteúdos e Metodologia do ensino de Educação Física - 68h	Educação Inclusiva - 68h
Psicologia da Educação I - 68h	Psicologia da Educação II - 68h	Arte na Educação Infantil - 68h	Conteúdos e Metodologia do ensino de Língua Portuguesa - 68h	Conteúdos e Metodologias do Ensino de Artes - 68h	Conteúdos e Metodologia do ensino de História - 68h	Administração e Supervisão Escolar - 68h	Introdução ao ensino da Língua Brasileira de Sinais 68h
História da Educação - 68h	História da Educação Brasileira - 68h	Natureza e Sociedade na Educação Infantil - 68h	Jogos e Brincadeiras no contexto escolar - 34h	Conteúdos e Metodologia do ensino de Matemática - 68h	Conteúdos e Metodologia do ensino de Ciências - 68h	Ética e Profissionalização Docente - 34h	Lúdico e Literatura Infantil - 68h
Sociologia da Educação - 68h	Políticas Públicas para a Infância e a Adolescência - 68h	Matemática na Educação Infantil - 68h	Alfabetização nos anos Iniciais do Ensino Fundamental - 68h	Avaliação da aprendizagem - 68h	Alfabetização de Jovens e Adultos - 34h	Trabalho de Conclusão de Curso I - 34h	Trabalho de Conclusão de Curso II - 34h
Filosofia da Educação I- 68 h	Filosofia da Educação II - 68h	Política Educacional e Legislação de Ensino - 68h	Unidades e Sistemas escolares: Planejamento, Organização e Gestão - 68h	Prática de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 68h	Prática de Ensino e a Coordenação Pedagógica - 68h	Prática de Ensino: Currículos e Programas - 68h	Prática de Ensino: processo grupal e liderança na escola - 68h
Prática de Ensino: Bases teóricas da educação como ciência - 68 h	Prática de Ensino: A Pedagogia como Ciência da Educação - 68h	Prática de Ensino: A Didática na praxis pedagógica - 68h	Introdução à Pesquisa Educacional: Abordagem Quantitativa - 34h	Estágio Curricular de Prática de Ensino na Educação Infantil - 102h	Estágio Curricular de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 102h	Estágio Curricular de Prática de Ensino em Gestão Escolar - 102h	<b>OPTATIVA - 34h</b>
			Prática de Ensino na Educação Infantil - 68h	Metodologia da Pesquisa em Educação I - 34h	Metodologia da Pesquisa em Educação II - 34h	<b>OPTATIVA - 34h</b>	
			<b>OPTATIVA - 34h</b>				

Fonte: [https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/grade\\_atual.pdf](https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/grade_atual.pdf)

Acesso em: 22 nov. 2021.

## Quadro 2 - Matriz Curricular USP

1º Período Ideal						Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA	
						Aula	Trab.					
5961002		História da Educação						4	0	60	15	
5961002		Filosofia da Educação I						4	0	60	15	
5961085		Fundamentos Psicológicos da Educação I	4	0	60	10	10	Organização do Trabalho Acadêmico				
5961103	2	1	60							18	1	
5961124		Fundamentos Antropológicos da Educação	4	0	60	10	10	Subtotal:			300	50
2º Período Ideal						Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA	
						Aula	Trab.					
5961004		Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação						4	1	90	10	
5961009		Filosofia da Educação II						4	0	60	15	
<b>5961007 - Filosofia da Educação I</b>								<b>Requisito</b>				
5961010		Sociologia da Educação I	4	0	60	15	15	5961090 Fundamentos Psicológicos da Educação				
5961010	4	0	60	15				<b>Requisito</b>				
5961085		Fundamentos Psicológicos da Educação I						<b>Requisito</b>				
5961125		História da Educação no Brasil						4	0	60	15	
<b>5961002 - História da Educação</b>								<b>Requisito</b>				
Subtotal:						20	1	330			70	
3º Período Ideal						Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA	
						Aula	Trab.					
5961012		Didática I						4	0	60	20	
5961017		Sociologia da Educação II						4	0	60	15	
<b>5961010 - Sociologia da Educação I</b>								<b>Requisito</b>				
5961132		Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos, Políticas Públicas e Sujeitos Educandos						4	1	90	20	
5961142		Política Educacional e Organização da Educação Básica I						4	1	90	25	
5961144		Fundamentos Psicológicos da Educação III						4	1	90	25	
<b>5961090 - Fundamentos Psicológicos da Educação II</b>								<b>Requisito</b>				
Subtotal:						20	3	390	50		70	
4º Período Ideal						Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA	
						Aula	Trab.					
5961020		Didática de Alfabetização: Teoria, Princípios e Procedimentos						4	0	60	20	
5961082		Escrita, Alfabetização e Letramento: Uma Abordagem Histórica						2	0	30		
5961084		Fundamentos de Educação Especial						2	0	30	10	
5961089		Didática II						4	1	90	30	
<b>5961012 - Didática I</b>								<b>Requisito</b>				
5961126		Seminários de Pesquisa em Educação						2	1	60		
5961130		Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas						4	0	60	20	
<b>5961090 - Fundamentos Psicológicos da Educação II</b>								<b>Requisito</b>				
<b>5961143 - Política Educacional e Organização da Educação Básica II</b>								<b>Requisito</b>				
<b>5961142 - Política Educacional e Organização da Educação Básica I</b>								<b>Requisito</b>				
Subtotal:						22	2	390	30		50	
5º Período Ideal						Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA	
						Aula	Trab.					
5961021		Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa						4	0	60	20	
5961022		Metodologia do Ensino de Matemática						4	0	60	20	
5961024		Metodologia do Ensino de Ciências						4	0	60	20	
5961026		Metodologia do Ensino de História e Geografia						4	0	60	20	
5961078		Ação Pedagógica Integrada: ensino Fundamental I						4	3	150	60	
<b>5961021 - Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa</b>								<b>Indicação de Conjunto</b>				
<b>5961022 - Metodologia do Ensino de Matemática</b>								<b>Indicação de Conjunto</b>				
Subtotal:						20	3	390	60		80	

6º Período Ideal		Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA
		Aula	Trab.				
5961079	Ação Pedagógica Integrada: ensino Fundamental II	4	3	150	60		
5961024 - Metodologia do Ensino de Ciências							Requisito
5961026 - Metodologia do Ensino de História e Geografia							Requisito
5961123	Introdução à Língua Brasileira de Sinais			2	0	30	
5961127	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira			4	1	90	20
5961128	Educação e Cultura Corporal: Fundamentos e Práticas			4	0	60	
5961139	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I			4	1	90	30
Subtotal:		18	5	420	90	20	
7º Período Ideal		Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA
		Aula	Trab.				
5910221	Estatística Aplicada à Educação	2	0	30			
5960122	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento	0	0	0			200
5961080	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I	4	3	150	60		
5961127 - Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira							Requisito
5961129 - Concepções e Práticas Pedagógicas de Educação Infantil							Indicação de Conjunto
5961129	Concepções e Práticas Pedagógicas de Educação Infantil	4	1	90		20	
5961080 - Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I							Indicação de Conjunto
5961127 - Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira							Requisito
5961140	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola II	4	0	60		20	
5961139 - Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I							Requisito
5961146	Atividades Práticas: Gestão do Processo Educativo	2	2	90	50	20	
5961139 - Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I							Requisito
5961140 - Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola II							Indicação de Conjunto
Subtotal:		16	6	420	110	60	
8º Período Ideal		Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA
		Aula	Trab.				
5961081	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil II	4	3	150	60		
5961080 - Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I							Requisito
5961088	Financiamento da Educação no Brasil	4	1	90		10	
5961095	Teorias do Currículo	4	1	90		20	
Subtotal:		12	5	330	60	30	
Disciplinas Optativas Livres							
1º Período Ideal		Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA
		Aula	Trab.				
5950267	Informática Instrumental	2	0	30			
4º Período Ideal		Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA
		Aula	Trab.				
5961147	Análise Retórica de Discursos Pedagógicos	2	0	30			
6º Período Ideal		Créd.	Créd.	CH	CE	CP	ATPA
		Aula	Trab.				

Grade Curricular						
5940051	Problemas de Aprendizagem Escolar	2	1	60		
5961042	Seminários Avançados em Educação I	4	0	60		
5961042	Seminários: Educação e Trabalho	2	0	30		
5961135	A Filosofia Educacional de John Dewey	2	0	30		
5961138	Tópicos em Educação do Campo	2	1	60	15	
5961145	Discutindo os Conceitos de Física com as Crianças Pequenas	3	1	75		
5961150	Escola, Infância e Cinema	2	0	30		
<b>7º Período Ideal</b>		<b>Créd.</b>	<b>Créd.</b>			
		<b>Aula</b>	<b>CH</b>	<b>CE</b>	<b>CP</b>	<b>ATPA</b>
5961043	Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil	2	2	0	30	
5961131	Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso	2	2	2	90	
5961148	Avaliação da Aprendizagem e Prática Pedagógica	2	2	90		
5960120						
5961112						
5961133						
5961136						
<b>8º Período Ideal</b>		<b>Créd.</b>	<b>Créd.</b>			
		<b>Aula</b>	<b>Trab.</b>	<b>CH</b>	<b>CE</b>	<b>CP</b>
	Prática Musical na Formação Docente	2	0	30		20
	Seminários Avançados em Educação II	2	0	30		
	Gestão Educacional: Políticas, Processos e Cotidiano Escolar	4	0	60		
	Cartografia Escolar	2	0	30		
5961149	Supervisão e Coordenação Pedagógica: Fundamentos Teórico-Metodológicos	2	0	30		

Fonte: [www.uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular](http://www.uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular).

Acesso em: 22 nov. 2021.

Quadro 3 – Matriz Curricular- UFSCAR

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – MATUTINO								
PERFIL	COD.	DISCIPLINA	DEPTO	CRÉDITOS				
				T	P	PCC	E	TOTAL
1º	17131-0	Filosofia da Educação I	DEd	4				4
	17133-6	História da Educação I	DEd	4				4
	17138-7	Sociologia Sociedade e Educação	DEd	4				4
	17142-5	Metodologia de Pesquisa Científica	DEd	4				4
	45021-9	Didáticas e Educação das Relações Étnicas Raciais	DTPP	2		2		4
<b>Subtotal do período</b>				<b>18</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>20</b>
2º	17132-8	Filosofia da Educação II	DEd	4				4
	17134-4	História da Educação II	DEd	4				4
	17139-5	Relações Sociais e Processo Educacional	DEd	4				4
	45001-4	Didática: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo	DTPP	4				4
	45004-9	Práticas Sociais e Processos Educativos	DTPP	2		2		4
<b>Subtotal do período</b>				<b>18</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>20</b>
3º	17140-9	Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil	DEd	4				4
	17146-8	Educação e Desenvolvimento Psicossocial	DEd	4				4
	45006-5	Didática: Ensino e Aprendizagem	DTPP	2		2		4
	45007-3	Escola e Currículo	DTPP	4				4

Continuação

		Optativa	DEd/DTPP	4				4
<b>Subtotal do período</b>				<b>18</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>20</b>
4º	17147-6	Educação, Processos Grupais e Subjetividade	DEd	4				4

	100116-7	Fundamentos da Administração Escolar	DEd	4				4
	45005-7	Alfabetização e Letramento: conteúdos e seu ensino	DTPP	2		2		4
	45003-0	Educação Infantil: A criança, a infância e as instituições	DTPP	4				4
	20103-0	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	DPSi	3		1		4
<b>Subtotal do período</b>				<b>17</b>		<b>3</b>	<b>0</b>	<b>20</b>
5º	20100-6	Introdução a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	DPSi	2				2
	45008-1	Língua Portuguesa: Conteúdos e seu ensino	DTPP	2		2		4
	100117-4	Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa	DTPP	2		2	6	10
	100117-2	Planejamento e Administração das Escolas Públicas de Educação Básica	DEd	4		2		6
	17141-7	Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	DEd	4				4
<b>Subtotal do período</b>				<b>14</b>		<b>6</b>	<b>6</b>	<b>26</b>
6º	45010-3	Matemática: Conteúdos e seu ensino	DTPP	2		2		4
	100117-1	Estágio Supervisionado em Administração Escolar: Ensinos Fundamental e Ensino Médio	DEd	4		2	3	9
	45002-2	Corpo e Movimento	DTPP	2		2		4

Continuação

		Optativa	DEd/DTPP	4				4
	<b>Subtotal do período</b>			<b>12</b>		<b>6</b>	<b>3</b>	<b>21</b>
7º	45011-1	Ciências: Conteúdos e seu ensino	DTPP	2		2		4
	45015-4	Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil	DTPP	4				4
	100116-6	Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil	DTPP	2		2	5	9
		Optativa	DEd/DTPP	4				4
	<b>Subtotal do período</b>			<b>12</b>		<b>4</b>	<b>5</b>	<b>21</b>
8º	17121-2	Trabalho de Conclusão de Curso I	DEd/DTPP	4				4
	100116-8	Estágio Supervisionado em Administração Escolar - Educação Infantil	DEd	4		2	3	9
	45019-7	Formação de Professores	DTPP	4				4
		Optativa	DEd/DTPP	4				4
	<b>Subtotal do período</b>			<b>16</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>21</b>
9º	17117-4	Coordenação Pedagógica	DEd	4				4
	45012-0	História e Geografia: Conteúdos e seu ensino	DTPP	2		2		4
	45017-0	Metodologia do Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos	DTPP	4				4
	100117-5	Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos	DTPP	2		2	5	9
	<b>Subtotal do período</b>			<b>12</b>		<b>4</b>	<b>5</b>	<b>21</b>
10º	45020-0	Trabalho de Conclusão de Curso II	DTPP	4				4
	45013-8	Metodologia do Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular	DTPP	4				4
	100116-5	Prática de Ensino e Estágio Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular	DTPP	2		2	5	9
		Optativa	DEd/DTPP	4				4

Fonte: <https://www.pedagogia.ufscar.br/arquivos/matriz-curricular-matutino-2018.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.



Quadro 4 – Unesp - Bauru

UNESP- BAURU 7º Semestre
ÉTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – 34H

Fonte: organização própria.

Analisando as três matrizes curriculares, observei que apenas a Unesp – polo Bauru, possui uma disciplina que deixa claro do que se trata: “Ética e profissionalização docente”. No site do Polo Unesp Bauru é possível ter acesso a descrição completa que descreve como objetivo:

(Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:) – Promover uma reflexão filosófica sobre as relações entre moral e ética; – Demonstrar que a ética acontece num espaço social, numa coletividade inseparável da divisão social do trabalho; – Evidenciar alguns parâmetros filosóficos da Ética na Filosofia Ocidental – Refletir sobre a profissionalização docente e a ética da responsabilidade. (UNESP, 2020, p. 1)

Nesta descrição de objetivos, é exposto, tudo que citamos anteriormente. Do papel do professor como ator de mudança e colaborador na propagação da ética e moral em espaços sociais de coletividade. Freire (2018, p.18) explica que “O preparo científico do professor, deve coincidir com sua retidão ética”, ou seja, é impossível apenas ter um sem a presença do outro, porque o professor tem uma importância e um peso muito grande no desenvolvimento do seu discente. Em outro trecho Freire (2018, p;18) diz “Formação

científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente”.

Isso mostra que, a visão do pedagogo como profissional não é compreendida de forma global, sendo que todas as esferas de uma profissão, são indispensáveis a um profissional de qualidade.

Ao acessar o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Unesp (2006), é pontuado logo na segunda página o trecho a seguir:

Entendemos que à universidade pública cabe papel essencial no enfrentamento das complexas demandas postas para a formação dos profissionais da educação, uma vez que, dada a crescente participação da iniciativa privada no ensino superior e as diferentes modalidades formativas recentemente criadas, as instituições públicas oficiais têm a responsabilidade de atuar como modelo e referencial de excelência nesse nível de escolarização. As universidades públicas, por manterem a pesquisa, a inovação e a análise crítica como bases do ensino, devem apresentar respostas qualificadas para os desafios apresentados pelo contexto brasileiro e, mais especificamente, paulista, para a formação dos profissionais da educação. (UNESP, 2006, p. 2)

Neste trecho, fica muito claro, da maneira que é vista a Universidade Pública, sendo uma referência em prestar profissionais em todas as esferas, principalmente em um contexto neoliberal que estamos inseridos:

A organização curricular aqui proposta pretende realizar uma formação de alto nível qualitativo do pedagogo, entendido aqui, como um profissional capaz de desempenhar a função básica da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, bem como um profissional capaz de compreender e atuar em unidades escolares, exercendo funções ou desenvolvendo atividades próprias da coordenação de áreas, temas ou projetos; gestão e planejamento de ações, projetos ou atividades e realizando orientação de alunos com vistas ao seu desenvolvimento e aproveitamento escolares. Entende-se que esta formação profissional deva estar vinculada às demandas próprias do ensino escolarizado com todas as suas características e dificuldades. (UNESP, 2006, p. 9)

Ou seja, a universidade tem o papel de formar profissionais integralmente, que possam e estejam preparados para trabalhar em diversas áreas dentro do ambiente escolar.

### **Conclusão**

Na resolução do Conselho Nacional da Educação nº1 de 2006, está presente as Diretrizes curriculares do curso de pedagogia disponibilizadas pelo MEC, no qual as Universidades devem se pautar na criação de seus currículos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (RESOLUÇÃO CNE/CP, P. 1, 2006)

Neste art 2º, observamos que na formação do professor é necessário, que haja uma articulação em conhecimento científico e valores éticos e culturais, Gatti (1997) tem uma constatação muito válida que a teoria e a prática se constituem uma unidade, sendo toda teoria originária da prática social humana e que nesta estão velados os pressupostos teóricos, logo, a teoria e a prática possuem uma conexão circular, interdependentes, e ao percebermos este movimento e colocá-lo na concepção da formação de professores, poderíamos ter um processo mais integrador.

No ano de 2019, a resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 apresenta Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No capítulo II, no qual intitula-se “Dos fundamentos e da política da formação docente” em nenhum momento utiliza-se o termo “ÉTICA E MORAL”, mas fica claro a

importância de uma aprendizagem global, no 1º inciso, no art. 5º há o seguinte excerto “I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Ou seja, os valores sociais andam em consonância com o científico, sendo fundamentos indispensáveis ao profissional docente.

É por isto que é primordial que todas as lacunas sejam preenchidas no processo de formação do professor, porém percebemos que muitas áreas, como disciplinas essenciais para uma formação completa, no caso, ÉTICA E MORAL, são deixadas em segundo plano.

## **Referências**

AZEVEDO, F et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova** (1932). Disponível em: Inep 80 anos - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932. Acesso em 17 de outubro de 2021

BRASIL. **Decreto-lei 1190/39**. Dá organização à Faculdade de Filosofia. Disponível em: Acesso em: 17 de outubro de 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução Conselho Nacional da Educação** Conselho Pleno, nº1 de 15 de maio de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 23 de novembro de 2021

BRASIL. MEC. **Resolução Conselho Nacional da Educação** Conselho Pleno, nº2 de 20 de maio de 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

- BRASIL. Mec. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996.
- BATAGLIA, P. **Esses adolescentes de hoje**. cap.4, Editora Adones, 2014, p.23 - 30.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.
- CAETANO, A. SILVA, M. **Ética profissional e Formação de Professores**. 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.
- LAISSONE, Padre Elton João C.; AUGUSTO, Padre Jorge; MATIMBIRI, Padre Luís Alberto; **Manual de Ética Geral**. Universidade Católica de Moçambique, Beira, 2017, p. 5, 7
- SÈVE, L. **Entendimento em ética: atos de linguagem e linguagem dos atos**. In: CHANGEUX, J. (Org.). Uma ética para quantos? São Paulo: EDUSC, 1999.
- SOUZA, S. **Um outro olhar: filosofia**. São Paulo: FTD, 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. São Paulo, 2006. Disponível em :><https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

## **As Metodologias Ativas no Ensino Superior e o Papel do Professor: Desafios e Possibilidades no Ensino Presencial**

*Priscila Caroline Miguel*

---

### **Introdução**

Certa vez ouvi de um professor, experiente em sua área, a seguinte frase: “O outro não é objeto de ensino, mas sim sujeito de aprendizagem”; isso ecoou dentro de mim e me fez pensar: o que esse mestre quis dizer? Que tipo de educandos queremos formar? Qual metodologia de ensino deve ser adotada face ao sujeito que desejamos formar?

Mediante algumas reflexões, cheguei à seguinte conclusão: já não dá para se trabalhar dentro da sala de aula do mesmo jeito, porque os alunos não aprendem do mesmo modo, ao mesmo tempo e também porque as inovações teóricas e avanços na práxis pedagógica motivaram críticas a modelos centrados no professor e na sua comunicação unilateral com o aluno.

Vários autores têm se debruçado sobre questionamentos dessa natureza. Para Assunção (2021), a aula expositiva, ainda é uma tradição no ensino superior que se mantém seja pela ideia de que é a forma mais eficaz de transmitir conhecimentos complexos ou pela



crença de que esse seria o método mais proveitoso para a memorização pelos alunos.

Considerando que a geração de educandos de hoje nasceu nos anos 1990 e foi educada em ambientes digitais; está acostumada a obter informações de múltiplos emissores em um mesmo instante. São os chamados nativos digitais e de comportamento multitarefa, como bem observa Assunção (2021, p. 2): “[...] essa geração é capaz de interligar vários pontos quando aborda um problema, de modo a adotar um comportamento multitarefa [...]”. Se compararmos a geração de hoje a de seus professores, veremos que os alunos dos tempos atuais vivenciam desconforto quando expostos a uma única fonte de informação, ainda mais se tratando de uma exposição prolongada.

Fava (2016) na sua obra *Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital*, nos provoca em relação à educação atual, indicando que urge repensar a forma de educação oferecida e de compartilhar conhecimentos, pois vivemos em um novo tempo. Segundo o autor:

Nesse cenário não é suficiente considerar mutações incrementais no processo de ensino e aprendizagem tradicional. Faz-se mister uma ruptura. O velho modelo de sala de aula notoriamente não atende às novas necessidades. Trata-se de um modelo de aprendizagem essencialmente passivo, ao passo que o mundo requer um processamento, acionamento de informações mais célere, ativo. O mundo de enfileirar estudantes com currículos lineares, torcendo para que granjeiem algo ao longo do verboso caminho. Não é inquestionável se esse foi o melhor

modelo 100 anos atrás; se era, indubitavelmente não é mais. (FAVA, 2016, p.298).

O aluno dos tempos atuais requer para si ser sujeito de sua aprendizagem (daí a máxima da fala que ouvi do professor, ainda que de maneira informal e compartilhei logo no início do texto). É objetivo do presente estudo discutir então o fato de que com as metodologias ativas, há uma mudança no papel do professor no Ensino Superior, pois ele deixa de assumir o perfil de um professor conteudista e tradicional para uma postura de mediador no processo ensino-aprendizagem de seus estudantes. Sendo assim, qual é realmente o papel desse educador e quais são os desafios e possibilidades na sua atuação? São essas questões que nortearam o texto.

Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo suíço, em sua obra *“Psicologia e Pedagogia”* de 1972, assume que é preciso uma escola ativa, ou seja, de métodos ativos, na qual a educação baseada nessa metodologia não leva a um individualismo anárquico, mas deve ser uma combinação de trabalho individual e do trabalho por equipes, visando a uma educação da autodisciplina e do esforço voluntário. O autor considera que os métodos ativos são mais difíceis de serem empregados se comparados aos métodos receptivos correntes por exigirem, de um lado, do professor um trabalho bem mais diferenciado e bem mais ativo, e por outro lado, os métodos ativos são mais difíceis porque implicam também em uma formação diferenciada. Vemos então que não é atual a discussão de que as instituições escolares tradicionais não dão conta do perfil do

estudante que nelas frequentam. É fato que é preciso repensar as metodologias, se quisermos atender a contento essas novas gerações.

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Dessa forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (ALARCÃO, 2005, p.176).

As instituições escolares, inclusive no Ensino Superior, mesmo em uma sociedade que é tida como sociedade da informação e do conhecimento, ainda apresentam resquícios do modelo tradicional de ensino: cadeiras enfileiradas, silêncio, domínio do uso da lousa e do giz, reprodução de conteúdos a serem memorizados pelos estudantes, aulas expositivas, e a relação professor e aluno, acontece de modo verticalizado, na qual o professor é quem detém o conhecimento e o aluno o sujeito passivo, que os memoriza e os repete na hora das avaliações. Corroboramos com Lázaro; Sato e Tezani (2018, p.2) quando afirmam: “essa estrutura organizacional de ensino acaba sendo incompatível com as demandas atuais”.

Moran (2009) aponta que poucas transformações aconteceram na educação, isto é, o cenário ainda é o mesmo de anos anteriores e quíçá de séculos passados, já que tanto as escolas bem

como as universidades, empregam o uso de tecnologias, por exemplo, de maneira tradicional, apenas com o objetivo de transmissão de conteúdos ao invés de utilizá-las para a pesquisa e interação. Aqui faço um adendo: a simples exibição de slides não se configura em uma metodologia ativa, mas sim em um recurso tecnológico que facilita a exposição por parte do educador.

Se o que desejamos é um maior envolvimento dos alunos nas aulas, faz-se necessário repetir que a educação escolar precisa modificar a sua forma de ensinar, utilizando-se de metodologias ativas, como por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, a sala de aula invertida e o ensino híbrido. Enfim, é preciso uma transposição didática.

Sendo assim, almejamos a formação de um cidadão autônomo, reflexivo, ético e comprometido com o bem comum e desta forma, o texto está organizado em três seções. Na primeira seção, apresentamos os embasamentos teóricos que o fundamentaram por se tratar de um levantamento bibliográfico, no que tange a novas configurações de ensinar e aprender, na segunda temos a discussão de desafios e possibilidades no uso de metodologias ativas no ensino superior e na terceira e última seção há a apresentação de algumas reflexões no que se refere ao papel do professor que diante de demandas atuais, precisa ressignificar a sua atuação.

### **Novas configurações de ensinar e aprender: o uso de metodologias ativas**

Para Moran (2018), desde que nascemos, estamos em constante aprendizado: aprendemos a partir de situações concretas,

que paulatinamente conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias que testamos depois na realidade concreta, a partir de demonstrações e generalizações (processo dedutivo), “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a [...]” (FREIRE, 1996, p.28).

A rigor, o método dedutivo envolve formulações a partir do que é geral e amplo para chegar ao particular e específico, estabelecendo princípios e deduzindo novos axiomas. De outro lado, o método indutivo parte dos sentidos e do particular para estabelecer os axiomas, buscando progressivamente as formulações mais gerais. De todo modo, em ambos a mediação pedagógica é elemento central no encadeamento lógico a ser desenvolvido para a construção de conhecimento. Efetivamente, aprender exige produção de sentidos e negociação de significados. Este parece ser o grande dilema a ser resolvido para a atuação docente significativa.

Aprendemos também quando alguém mais experiente nos fala e quando fazemos descobertas a partir de um envolvimento mais direto, através de questionamentos e experimentação (por meio de perguntas, pesquisas, atividades, projetos). As metodologias predominantes no ensino são as dedutivas, pois o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas (MORAN, 2018).

O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Nos

últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente) (MORAN, 2018, p.2).

Independente de qual seja a abordagem teórica do professor, é fato que aprendemos o que nos interessa, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos e o que é de certa forma significativo e relevante. Daí cabe a nós questionarmos o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação, considerando que não aprendemos da mesma forma, no mesmo momento e os mesmos conteúdos.

A aprendizagem mais profunda requer espaços onde se possa colocar em prática o que estamos aprendendo e ambientes ricos de oportunidades. Para tanto, enfatizamos novamente a necessidade de se repensar as práticas docentes, e mais do que isso, repensar as formações iniciais e continuadas dos profissionais que atuam no Ensino Superior.

Retomando como aporte teórico as contribuições de Piaget (2014 [1954]), trazemos a ideia de que as relações entre a afetividade e a inteligência, se referem ao fato de que elas são inseparáveis (indissociáveis) e podemos dizer que a afetividade interfere nas operações da inteligência, estimulando-as ou perturbando-as, causa esta de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual. É incontestável que a afetividade atua como acelerador ou perturbador

das operações da inteligência e um exemplo disso é que um aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e conseqüentemente, aprenderá com mais facilidade.

Piaget (2014 [1954]) entende a afetividade como os sentimentos propriamente ditos e, em especial, as emoções; as diversas tendências, incluindo as “tendências superiores” e, em particular, a vontade. Faz-se necessário distinguir as funções cognitivas, que vão da percepção e das funções sensório-motoras até a inteligência abstrata com as operações formais das funções afetivas. Essa divisão é apenas para fins didáticos, pois na conduta concreta do indivíduo, elas são indissociáveis. Piaget (2014 [1954], p. 39) afirma que: “é impossível encontrar condutas procedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa”.

De acordo com a teoria piagetiana, não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos, mesmo nas formas mais abstratas da inteligência, podendo citar como exemplo um aluno que quando resolve um problema de álgebra, há no início um interesse intrínseco ou extrínseco, uma necessidade e ao longo do trabalho, podem intervir estados de prazer, de decepção, de ardor, sentimentos de fadiga, de esforço, de desânimo etc.

É importante esclarecer que não existe também um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos, pois de acordo com Piaget (2014 [1954]) os fatores cognitivos desempenham um papel fundamental nos sentimentos primários e nos sentimentos complexos mais evoluídos, onde são mesclados cada vez mais com os elementos gerados pela inteligência. De forma sintetizada, podemos afirmar que nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem o contrário. A afetividade desempenha então, o papel de uma fonte

energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel, que ao acionar o motor, não modifica a estrutura da máquina.

Conforme Piaget (2014 [1954]) se a afetividade pode ser causa de condutas, se ela intervém sem cessar no funcionamento da inteligência, se ela pode ser causa de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, “ela não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém” (p.43). Podemos perceber então o papel que a afetividade desempenha no funcionamento da inteligência e agora abordaremos um pouco as metodologias ativas.

Utilizaremos então no presente texto a seguinte definição de metodologias ativas:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2018, p.4).

Fazendo um paralelo com o ensino tradicional, no qual o professor domina a classe no ensejo de apresentar um conteúdo que será “absorvido” pelo aluno que o observa e escuta, as metodologias ativas possuem um modelo centrado no aluno, que é estimulado a



investigar e interagir com o conteúdo, deixando de lado sua postura passiva.

Assunção (2021) salienta que as estratégias de aprendizagem ativa são capazes de ampliar oportunidades de engajamento dos alunos em seu próprio aprendizado, pois estimulam a autorreflexão em colaboração com os colegas, o professor e outros atores no ambiente de aprendizagem. O ato de estimular o aluno a pensar sobre o conteúdo e sobre a atividade é um método para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e experiências de enfrentamento às dificuldades que surgem no decorrer do processo.

Para os estudiosos da área, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são recursos que podem contribuir para a introdução de práticas inovadoras na educação. A Internet tão presente em nossas vidas atualmente, permite ao usuário realizar cursos e pesquisas, acessar inúmeros materiais, conectar-se com diferentes pessoas em qualquer lugar do mundo, assistir e produzir conteúdos para plataformas virtuais, como o YouTube, por exemplo. Embora, esse não seja o nosso objeto de estudo, vale lembrar do quanto ela está sendo útil nesses períodos pandêmicos.

O vínculo entre os mundos, físico e virtual, aproxima as instituições de ensino superior do cenário que estamos inseridos – a era digital, que não pode e não deve ser desconsiderada pela educação. Para tanto, a estrutura educacional, que engloba currículo, metodologia, ação pedagógica, tempo e espaço precisa de fato ser revista e replanejada para que haja uma aprendizagem de êxito. A educação precisa aproximar-se da realidade do aluno, através do uso de metodologias contrárias às práticas conservadoras e retrógradas. Se desejamos uma transformação educacional, é preciso abandonar as

velhas práticas e atender as exigências do novo modelo de sociedade. Uma alternativa, seria o uso de metodologias ativas, que estamos nos debruçando nesse texto.

Em estudo no qual enfatizam o desenvolvimento de metodologias participativas e ativas enquanto perspectivas de transformação de estratégias de ensino e aprendizagem, técnicas, orientações teóricas e recursos pedagógicos com vistas à mudança nos cenários educacionais, Bissoto e Caires (2019, p. 179) destacam que

O uso destas metodologias tem sido considerado eficaz por inúmeros investigadores, especialmente porque contemplam as exigências de aprendizagens complexas, próprias do cenário profissional e do conhecimento técnico mais profundo, destacando-se por: a. se centrarem no desenvolvimento de competências básicas, como a responsabilidade e a iniciativa de cada estudante (e do grupo) de promover os seus processos de aprendizagem; b. propiciar as bases teóricas para que se criem atividades de aprendizagem generativas, em contextos de aprendizagem autênticos; c. incentivarem alterações nos modos de se avaliar a aprendizagem, o que tem repercussões não só didáticas, mas na própria natureza do conhecimento; e d. afirmar a importância do compartilhamento sociocultural de aprendizagem.

Se falamos tanto da necessidade de uma transposição didática, devemos levar em conta que o histórico escolar do processo de formação de professores é pautado no modelo de aula expositiva, repetitiva e com a valorização dos conteúdos que são repassados e

cobrados por meio de exercícios mecânicos e provas. Quem nunca decorou um conteúdo para a prova e depois de sair da sala, se esqueceu completamente?

Transposição didática pressupõe que para serem ensinados os conteúdos devem ser transformados nas suas formas de apresentação aos estudantes, processo esse a envolver motivos, necessidades, sentidos e significados de aprendizagem. A rigor, exige um processo de construção de conhecimento pautado pela curiosidade, descoberta, coordenação de ações e desenvolvimento da capacidade de transferência do conhecimento adquirido para situações novas. Se as tecnologias digitais de informação e comunicação contribuem para essa mudança de atitudes ao ensinar e aprender, forçosamente se impõe a modificação de concepções teóricas e práticas pedagógicas ainda muito marcadas pela associação de modelos.

Segundo Tardif (2006, p. 261) “os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”. Os professores, portanto, repetem esse modelo, inclusive nas instituições de ensino superior, nas quais na maioria das vezes as turmas são numerosas e por esse e outros motivos, evitam utilizar técnicas ou práticas diferenciadas, como as metodologias ativas, por exemplo.

Lázaro; Sato e Tezani (2018) mencionam que o desenvolvimento da tecnologia faz com que todos nós, professores e alunos, tenhamos acesso a numerosas informações, inclusive sobre nossa área de atuação ou estudo, mas esses mesmos educadores que utilizam a

tecnologia para pesquisas e assuntos pessoais, não apresentam habilidades para fazer uso dela com cunho pedagógico para suas aulas.

Diante desse cenário, temos ainda uma geração que utiliza a tecnologia como entretenimento, porém não sabe utilizá-la na sala de aula, o que perpetua ainda mais o modelo de relação vertical e autoritária tendo o professor como o único que domina o conteúdo a ser trabalhado. Para Lázaro; Sato e Tezani (2018), no processo de ensino e aprendizagem há a figura do professor e dos alunos, porém não existe somente essa relação para que o ensino e a aprendizagem aconteçam. Sendo assim, alunos podem aprender com seus pares ou com seus professores dependendo de como o processo é entendido e conduzido. O professor deve ser um mediador e a tecnologia pode nesse meio entrar como um instrumento, um recurso que pode auxiliar o aprendizado de diversas formas, entre diferentes pessoas e/ou potencializar a aprendizagem.

Ainda mais com o cenário da pandemia de Covid-19, muitas universidades têm investido em plataformas educacionais que viabilizam essa relação do aprendizado com o uso da tecnologia envolvendo as metodologias ativas como a sala de aula invertida, o *blended learning*, entre outros modelos, porém muitos professores não estão preparados para assumir uma nova postura e serem mediadores utilizando esses recursos.

As metodologias ativas colocam o aluno como sujeito ou protagonista de sua aprendizagem mudando a sua postura, isto é, ele se torna ativo e participante saindo de um comportamento passivo, além de aprender em parceria com o professor, com os pares ou mesmo sozinho. E o professor? Será o orientador das atividades do

aluno, consultor, facilitador da aprendizagem, ou seja, alguém que pode contribuir na dinamização desse processo.

É fato que esse processo pautado na corresponsabilidade pela aprendizagem gera insegurança, pois pede do professor uma mudança de postura e, mais do que isso, repensar o seu papel enquanto educador. Além de ter que aprender a lidar com as tecnologias.

Não se trata de simplesmente substituir o quadro negro e o giz por algumas transparências, por vezes, tecnicamente mal elaboradas ou até maravilhosamente construídas num power point, ou começar a usar um Datashow. As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretenda que os alunos aprendam. [...] Além do mais, as técnicas precisarão estar coerentes com os novos papéis tanto do aluno, como do professor: estratégias que fortaleçam o papel de sujeito de aprendizagem do aluno e o papel do mediador, incentivador e orientador nos diversos ambientes de aprendizagem (MASETTO, 2012, p.143).

O professor, em sua aula, pode fazer uso de técnicas tidas como convencionais, como por exemplo, estudos de casos, leituras prévias, projetos e associá-las a metodologias ativas. Porém, é preciso que ele saiba como conduzir essas propostas. Lázaro, Sato e Tezani (2018) citam como exemplo, que no processo de sala de aula invertida, é preciso que o educador saiba selecionar quais os melhores materiais que os alunos deverão assistir, ler ou até mesmo elaborar no momento da “pré-aula”.

É necessário ainda, como preconiza Masetto (2012, p. 150) que “[...] a indicação de leitura deverá trazer consequências para as

atividades do próximo encontro para que ela seja interpretada como importante para a aprendizagem do aluno”. As atividades propostas devem fazer sentido e instigar a curiosidade dos alunos. Devem fazer com que o educando também sinta vontade de buscar pelo conhecimento.

Para que as metodologias ativas, associadas ao uso das TDIC, sejam efetivas no Ensino Superior presencial é fundamental que o professor tenha conhecimento dessas metodologias, quais são seus usos e benefícios, das teorias que envolvem a Psicologia da Aprendizagem, saibam utilizar as TDIC e acima de tudo sejam criativos e tenham discernimento na intencionalidade pedagógica e no planejamento das aulas. Além do estabelecimento de uma relação afetiva com os discentes, pois como vimos mais acima, a afetividade interfere no processo. Afinal, qual o aluno que não se esforça mais nas aulas, quando gosta do professor?

A possibilidade de relacionar as TDIC às metodologias ativas proporciona uma vivacidade as aulas do Ensino Superior auxiliando no preparo de futuros profissionais para o trabalho na sociedade da atualidade que é repleta de conexões, redes e tecnologia. As atividades escolares ganham um novo formato para a realização de atividades, entrega de trabalhos e até mesmo a avaliação (LÁZARO; SATO; TEZANI, 2012, p.10).

Oliveira (2020) coloca que estamos vivendo uma mudança importante na educação, principalmente no campo da didática: o deslocamento do ensino para a aprendizagem e tal deslocamento ocasionou impacto na prática docente, na postura do estudante, bem

como nas relações estabelecidas entre docente, estudante e conhecimento. Para ela, com as metodologias ativas: “a ênfase das propostas pedagógicas e dos currículos escolares é na aprendizagem, e a centralidade do processo está no estudante” (p.10).

A pedagogia nova, em contraponto à pedagogia tradicional, encontrou nas tecnologias da informação e comunicação uma aliada para o fortalecimento das metodologias ativas. Temos a substituição das práticas tradicionais por atividades prazerosas que despertam o interesse do estudante. Para Dewey, “[...] o interesse o inspira inteiramente, *porque o nosso ‘eu’ se entrega, todo ele, a atividade*” (1971, p.69, grifos do autor). Destaque-se aqui, o papel do interesse e da afetividade, bem descrita por Piaget em suas pesquisas.

Vale reiterar que as metodologias ativas descontroem o perfil do professor conteudista, conservador e exigem novas atitudes e conhecimentos, já que o seu objetivo transpassa o de transmitir conteúdos e passa a ser de formar alunos críticos, participativos no processo de aprendizagem, criativos e éticos. Com isso, os alunos tornam-se ativos nesse processo, desenvolvem sua autonomia e a autoaprendizagem. Porém, nem tudo são flores: é preciso falar dos desafios e possibilidades que permeiam essa transposição didática e mudança de perfis.

### **Desafios e possibilidades no uso de metodologias ativas**

Como anunciamos no tópico acima, vamos tratar inicialmente dos desafios que o uso das metodologias ativas impõem ao educador e aos alunos: além da mudança de postura, haja vista que o professor não é mais o que detém o conhecimento e o aluno quem

o “absorve” de forma passiva; se, durante anos, o aluno acreditou nos benefícios da aula expositiva, ou seja, centrada, no professor-expositor, ele pode hesitar quanto a aderir às atividades apoiadas pelos novos métodos, como aponta Assunção (2021) em sua pesquisa aqui referenciada.

Outro desafio é que alguns alunos, principalmente os trabalhadores, podem ressentir-se quanto ao emprego de tempo necessário para interpretar as questões e mais do que isso, de ter eles mesmos que buscarem as respostas; já que no modelo tradicional, o professor é a “fonte” de conhecimento e transmissor de conteúdos. A elaboração de materiais didáticos por parte do professor também pode ser outra dificuldade, pois exige treinamento com vistas a produzir multimídia para incorporar textos, imagens, animações, vídeos e sons.

Assunção (2021) menciona em seu texto que a inovação no processo educacional requer avanços na *performance* docente para conseguir planejar e empregar técnicas, fazer a gestão do calendário, produzir materiais e combinar procedimentos, elaborar devolutivas e aperfeiçoar as suas habilidades de comunicação.

Em uma aula em que as metodologias ativas são utilizadas, as aprendizagens ocorrem de várias formas e em diversos ambientes, por meio de diferentes interações. Contudo, para que elas deem o resultado esperado o professor precisa saber desenvolvê-las e levar em conta os seguintes fatores: selecionar corretamente os materiais da aula; planejar com antecedência e atenção todos os processos; saber usar as TDIC e utilizar obviamente as que possui maior segurança; usar conteúdos práticos, atuais e tecnologias que os alunos dominam e promover diversas formas de agrupamentos e colaboração entre os



alunos para o predomínio do trabalho coletivo (LÁZARO, SATO; TEZANI, 2018).

Oliveira (2020) aponta que a liberdade é fundamental para a autonomia no processo de aprendizagem e quanto maior for o espaço de liberdade, maior será a curiosidade do educando.

Sendo assim, é necessário que o professor antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais ou de métodos, ele desperte a curiosidade, a ânsia por “saber mais” em seus discentes. A autora assim define:

As pedagogias ativas pressupõem uma mudança metodológica, desde a própria estrutura física da escola até os modos de ser, agir e se relacionar dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Mas o que muda no estudante, no docente e na relação com o conhecimento a partir das metodologias ativas? Muda a escola: o ambiente precisa ser interessante, lúdico, agradável; precisa instigar a criação, a colaboração, a interação, a conexão; a escola para além do prédio. Há uma sede física, porém, no conceito de escola, está algo maior, sua abrangência passa a ser virtual, todos estão conectados a qualquer tempo e espaço. Os tentáculos da escola se expandem, e entram em cena as tecnologias que permitem o trabalho em rede, o acompanhamento por parte do docente a distância, o controle na realização das atividades pode se dar nas 24 horas do dia: dispositivos móveis, *software*, aplicativos, redes sociais, etc. (OLIVEIRA, 2020, p.13).

Essas mudanças nos modos de ser, agir e se relacionar, isto é, a alteração dos papéis tanto do professor bem como do aluno, pois agora o professor não é mais o detentor do saber, mas sim, um pesquisador experiente que está lá para orientar o estudante em suas descobertas e a postura do estudante frente ao conhecimento a ser construído também muda, pois deve-se estabelecer conexões com o cotidiano e utilizar esses saberes para resolver problemas de seu entorno, mas como estamos vendo, o uso de metodologias impõe alguns desafios aos dois lados.

Senge et al. (2005) defendem que a escola e a universidade devem ser espaços para a experiência, como organismos vivos que aprendem. Mas será que elas estão prontas para isso? Certamente não, a maioria delas, eu diria. Para haver de fato uma metodologia ativa, é primordial a preocupação que ultrapasse a transmissão de conteúdos e que se ocupe com uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, que ultrapasse o técnico (BERETA, 2020). A escola pode e deve ser um espaço para a formação de seres pensantes e atuantes na e para a realidade que os cercam.

Outros desafios que podemos encontrar no uso de metodologias ativas são: muitas universidades particulares contratam professores-horistas e sabemos que tal prática requer do profissional várias horas de estudo, preparação de materiais/aulas etc. Infelizmente, os professores trabalham em duas ou mais instituições, não tendo tempo para implantar as metodologias ativas. Há também a resistência desses professores em aderir às metodologias ativas, pois como já vimos, requer do profissional maior dedicação, tempo e formação diferenciada.

Um desafio também importante de abordar é a dificuldade dos professores e dos alunos em lidar com as tecnologias. As instituições de ensino superior devem fornecer formações para isso, se desejarem realmente o uso efetivo de pedagogias mais ativas.

Agora abordarei algumas possibilidades de uso de metodologias ativas no Ensino Superior. Uma delas é a **sala de aula invertida ou *flipped classroom***, que de acordo com Lázaro, Sato e Tezani (2018), concentra-se em abordar os conteúdos em dois momentos: teoria e prática. Inicialmente os conteúdos planejados são disponibilizados em formato de textos, vídeos, músicas, entre outras atividades para serem feitas em casa, antes da aula. Já, na sala de aula, o aluno se dedica a pesquisas em grupo para resolver problemas, tirar dúvidas, debater e trocar ideias.

Segundo Moran (2015, p.22) a sala de aula invertida consiste em “concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas”. Essa metodologia é constituída de três momentos: um momento pré-aula que o aluno terá contato com o conteúdo disponibilizado pelo professor, a aula em si, onde serão resolvidas as situações-problema ou estudos de casos que possuam relação com o assunto, além de reflexões e um momento pós-aula com questionamentos para que o aluno possa verificar se aprendeu.

Lázaro, Sato e Tezani (2018) salientam que um problema a ser enfrentado pelo professor na metodologia de sala de aula invertida é conseguir com que os alunos criem o hábito de acessar os materiais disponibilizados para a pré-aula. Muitas vezes, os alunos não acessam os materiais, cabendo ao professor retomar todo o material que seria primordial para a compreensão dos trabalhos posteriores.

Outra metodologia é a **aprendizagem baseada em projetos**, que diferente da forma tradicional, promove um vínculo entre aluno e aprendizagem, a partir da ação-reflexão-ação. As atividades podem e devem envolver várias áreas do conhecimento, os projetos interdisciplinares, e são elaboradas a partir de um problema significativo para os alunos obterem um produto final, que é alcançado por meio de pesquisas em pequenos grupos (LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018).

Nesta organização de trabalho pedagógico, a relação com o conhecimento se difere do modelo tradicional de ensino. A educação e a aprendizagem consideram o aluno como sujeito ativo da construção do conhecimento, havendo, então, mudanças de olhares, os quais são direcionados para outras instâncias: a educação passa a ser centrada na aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades e na participação ativa do aluno. (LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018, p.6).

Um exemplo de projeto com as tecnologias no Ensino Superior, pode ser o de Prado (2005), que cita a produção de vídeos, cuja proposta deve ser trabalhada em grupo para desenvolver as seguintes atividades: pesquisa e seleção de informações, imagens, sons, produção do roteiro e edição do vídeo. Neste exemplo, a Internet é fundamental, servindo como fonte de pesquisa e de comunicação.

A **aprendizagem baseada em problemas** ou *Problem Based Learning* (PBL) começou a ser difundida nos anos 60, na área da Saúde, pelo Ensino Superior. Tanto no Brasil bem como no exterior,

foi utilizada inicialmente em cursos de Medicina. Porém, aos poucos, vem sendo usada na área da Educação e é uma estratégia em que os alunos trabalham com o objetivo de resolver um problema, colocando o educando como o agente principal responsável por seu aprendizado. No PBL, o professor fica responsável em preparar problemas a serem resolvidos pelos alunos de maneira colaborativa. Antes de apresentar os conceitos teóricos, são lançados problemas reais para serem solucionados, instigando o aluno a buscar novos conhecimentos (LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018).

Essa proposta auxilia na formação de um sujeito autônomo, capaz de trabalhar coletiva e individualmente em busca de soluções adequadas para o problema, construindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades. Por fim, são várias as possibilidades de metodologias ativas que podem ser utilizadas no Ensino Superior, porém destaco as mais utilizadas.

### **Considerações Finais**

A parceria entre os recursos do mundo virtual e do mundo presencial possibilitam inúmeras possibilidades de trabalho para o ensino e a aprendizagem servindo não somente, para o acesso a materiais, mas também como um vasto campo para discussões, pesquisas e construção de conhecimentos. As próprias universidades poderiam criar cursos de aperfeiçoamento específicos para auxiliar os docentes no uso de metodologias ativas.

Por ser um assunto relativamente atual, ainda encontramos dificuldades na busca de referências sobre esse assunto. No levantamento bibliográfico realizado, observei que a aprendizagem

baseada em problemas é um campo limitado na área de educação, pois foram poucos os trabalhos encontrados, haja vista que ainda é uma metodologia muito utilizada e difundida na área médica.

Cabe ao docente refletir sobre sua prática, para que se consiga formar profissionais reflexivos e talvez um dos desafios do ensino superior esteja relacionado à formação do seu quadro docente e, também à necessidade de se reinventar diariamente, com o objetivo de atender às demandas de sala de aula, advindas de estudantes mais preparados para a realização das atividades, já que com o uso de metodologias ativas, ele já chega dominando o conteúdo por meio de estudo prévio. Cabe aos docentes o papel de propor atividades que materializem o conhecimento a partir de vivências associadas a realidade do aluno.

Desse modo, é preciso o rompimento de processos educacionais pautados na reprodução e na memorização para a construção de novos conhecimentos. O estudante, quando estimulado com criatividade e criticidade, construirá seus conhecimentos sem medo de errar, pois quando o professor o incentiva/encoraja, estará aprendendo e ressignificando seus saberes.

Sendo assim, as metodologias ativas desconstruem o perfil do professor conservador, transmissor de conteúdos e exige novas atitudes e conhecimentos, na qual os alunos tornam-se partícipes do processo de aprendizagem, desenvolvem sua autonomia e a autoaprendizagem.

## Referências

ALARCÃO, I. (coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2005.

ASSUNÇÃO, A. A. Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica [online]**. 2021, v. 45, n. 03, e145. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20210009>>. Epub 28 Jun 2021. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20210009>. Acesso em: 01 out.2021

BERETA, T. A. D. da S. **A formação ética do psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral**. Marília: Oficina Universitária, 2020.

BISSOTO, M. L.; CAIRES, S. Metodologias ativas e participativas: seus contributos para o atual cenário educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – BA, v. 15, n. 35, p. 161-182, out./dez. 2019.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

FAVA, R. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÁZARO, A. C.; SATO, M. A. V.; TEZANI, T. C. R. Metodologias Ativas no Ensino Superior: o papel do docente no Ensino presencial. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234>. Acesso em: 05 out. 2021.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2009.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-25.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

OLIVEIRA, S. Modos de ser estudante e as pedagogias ativas: autonomia e aprendizagem na experiência do indivíduo livre. In: DEBALD, B. (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020, p. 9-20.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.



PIAGET, J. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**. Tradução Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, [1954] 2014.

PRADO, M. E. B. B. Integração de tecnologias com as mídias digitais: integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica. In: **Integração de tecnologias, linguagens e representações**. Boletim do Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SENGE, P. *et al.* **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação. Porto Alegre, Artmed, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

## 8.

# Contribuições das Metodologias Ativas na Pós-Graduação em Educação: Relato de Vivência em uma Disciplina na Unesp de Marília

*Gisele de Assis Carvalho Cabral*

---

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

Freire (1987)

## Introdução

Algumas pesquisas (KELLER-FRANCO, 2008; VALENTE, 2014; SILVA, BIEGING, BUSSARELO, 2017; LIMA, 2017; BERETA, 2020; SOUZA, MEDEIROS, 2021) acerca das metodologias utilizadas pelos e pelas docentes para o processo de ensino e aprendizagem dos e das discentes em várias modalidades de ensino – do infantil ao superior – vêm sinalizando, desde há algum tempo, a necessidade de implementação de práticas que ultrapassem as fronteiras do modelo tradicional de ensino e promovam a inovação das metodologias em sala de aula a fim de atender os objetivos

exigidos pela sociedade contemporânea, a qual demanda, cada vez mais, pessoas que saibam se apropriar e recriar o conhecimento, relacionar conteúdos e informações e transformá-los em novos conhecimentos, bem como atender as exigências postas pela área onde atuam ou atuarão profissionalmente. Nesse sentido, há uma preocupação com a formação integral da pessoa, isto é, com o desenvolvimento de competências. Para tal, a escola deve ser um espaço para a formação do sujeito social, o qual deve ser consciente de sua realidade e provido de meios para transformá-la (FREIRE, 2021).

A partir dessa perspectiva, não é possível formar uma pessoa para atuar conscientemente na sociedade se for ensinada, desde pequena, com base em conteúdos desvinculados da vida e sustentados por metodologias tradicionais de ensino, calcadas em papéis bem definidos de professor e estudante, em que apenas o primeiro possui saberes e conhecimento e, por isso, deve transmitir ao segundo, este um ser passivo que não constrói o próprio conhecimento, mas decora os conteúdos e reproduz em momentos avaliativos. Nesse formato de ensino, as aulas são fragmentadas do ponto de vista dos saberes científicos e culturais das diversas áreas do conhecimento, ocorrem exclusivamente no espaço escolar, sempre da mesma forma, e são apoiadas na transmissão pelo professor ou pela professora e memorização pelos/as estudantes (BERETA, 2020).

As singularidades dos/das discentes não são consideradas, os saberes populares não são ponto de partida para a elaboração do conhecimento sistematizado, assim, as relações humanas são nulas e, por esta condição, a escola não se fundamenta no diálogo, essência da vida, e passa a ser apenas um prédio frio e sem vida. Esse processo

resulta na formação de sujeitos não-pensantes, sem iniciativa e autonomia, silenciados, governados por outros e totalmente conformados porque inconscientes da sua realidade concreta.

Para Freire (2021, p. 65), “A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência [...] não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser”. Concordo com esta afirmação, uma vez que concebo a escola como espaço vivo de diálogo entre todos, democrático, plural. Se há diálogo, há abertura para a escuta e as diferenças. Se “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 30), o professor ou a professora deve se dispor a escutar o que os alunos e as alunas têm a dizer, conhecer os saberes populares que eles e elas trazem à escola para servir de preceito para pensarem e repensarem juntos a realidade de cada um e uma e como modificarem-na. Freire propõe uma educação libertária, humanizadora, sem a qual é impossível ter consciência de suas próprias condições e desejo de mudá-las.

Ao encontro dessa ideia, menciono Bakhtin (2011, p. 348) ao dizer que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.” Na concepção de ensino, na qual todos os sujeitos envolvidos são vistos como pessoas com pensamentos, ideias, visões, ideologias, enfim, seres expressivos e falantes (BAKHTIN, 2017), a base da educação é o diálogo. As relações humanas são vivas e as trocas dialógicas frequentes. As professoras e os professores não são vistos como

centralizadores e centralizadoras do ensino porque o diálogo pressupõe trocas, assim, as pessoas se constituem e formam a sua singularidade por meio das relações estabelecidas com todos os outros e todas as outras na coletividade. Nessas relações sociais, há o encontro dos horizontes de cada um e cada uma, o que alarga o pensamento e a consciência dos interlocutores e das interlocutoras. Nesse processo dá-se a alteridade pela presença e importância de todas as outras pessoas para a nossa própria constituição humana (BAKHTIN, 2011).

A partir dessas considerações, para construir uma escola que possa formar as pessoas integralmente com competências para gerir a sua própria vida e participar dela como sujeito plenamente social, penso que a utilização das metodologias ativas em sala de aula pode ser ponto de partida ao contribuir ao/à discente que atribua sentidos ao que está aprendendo por se assumir como sujeito protagonista do seu processo de aprender, uma vez que:

[...] promover uma educação ativa é permitir o movimento natural do desenvolvimento humano. É caminhar de mãos dadas admitindo que espectador e protagonista troquem de papéis e confundam a plateia, pois o espetáculo está na emoção do resultado. Por isso, a educação deve ser ampliada a partir do conceito de fazer junto, em rede, consolidando saberes e oportunizando desenvolvimento (SILVA, 2017, p. 6).

Rompe-se com o perfil de professor/a como centralizador/a do conhecimento. Docente e discente, seres sociais e pensantes, movimentam-se juntos entre muitos espaços de aprendizagem a todo

o momento e produzem conhecimento ou criam possibilidades para essa construção. Ao compreenderem que cada ser é único e singular, respeitam-se em suas especificidades porque, segundo Bakhtin (2017a, p. 96), “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca”. O autor adensa que cada um de nós ocupa “no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro” (p. 96). Nessa perspectiva, cada um e cada uma de nós ocupa um lugar social no mundo – fruto de todas as relações estabelecidas desde o nascimento social com todas as outras pessoas partícipes da nossa vida e isso faz com que cada um e cada uma seja único/a no existir – e, por isso, tem a obrigação e dever de agir responsabilmente nesse mesmo mundo. Ao se furtar dessa participação, está se negando o direito de existir. Como afirma Freire (1996, p. 59-60):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

O professor e a professora não podem ser negligentes nas suas ações e indiferentes às suas experiências, assim como o aluno e a aluna

também não. E o fato de agirem responsabilmente em cada evento da sala de aula sustenta o ato ético necessário no processo de ensinar e de aprender. Para tal, o diálogo torna-se essencial porque somos todos seres inacabados e precisamos das outras pessoas para nos constituirmos. “O eu é inacabado, incompleto e necessita indispensavelmente do outro para existir. O eu só se constitui quando vai ao encontro do outro em um processo de interação social” (MARQUES, 2014, p. 33). No processo de alteridade, o eu nunca é o mesmo e está em constante alteração por meio da interação com as pessoas.

Exposto tudo isso, neste capítulo, procuro responder ao seguinte questionamento: Quais as contribuições das metodologias ativas utilizadas pelos e pelas docentes para o processo de ensino e aprendizagem dos e das discentes na Pós-Graduação em Educação? Para isso, assumo um percurso metodológico considerado relevante à natureza qualitativa. Nas palavras de Bakhtin (2016, p.72) “Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”. Por essa concepção, a especificidade das ciências humanas é produzir texto, considerado enunciado por esse autor, como fruto das trocas dialógicas estabelecidas entre as pessoas, vistas como seres pensantes, produtoras de pensamentos que são organizados pelos enunciados que se relacionam entre si.

O pesquisador das ciências humanas percebe o sujeito, não reificado, mas como sujeito expressivo e falante, uma pessoa que se dirige a outra pessoa que também se expressa, em decorrência disso, “o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2017, p. 66, grifo do autor). Ao assumir um posicionamento no

horizonte dialógico, compreendo o movimento concreto e real da vida que ocorre a partir das e nas relações sociais. Dessa forma, como ponto norteador, em um primeiro momento, busquei os estudos mais recentes sobre a temática. Assim, deparei-me com alguns artigos e obras disponíveis em periódicos eletrônicos sobre o assunto.

Ao localizar essas outras vozes que já contribuíram com pesquisas sobre a temática proposta, procurei conhecer e compreender o que os estudos produzidos já desvelaram em suas caminhadas, na tentativa de fazer dialogar os enunciados de diferentes autores e cotejá-los de modo que à medida que o pesquisador ou a pesquisadora coteja textos com outros textos, constrói conceitos ou reaproveita conceitos elaborados em outros estudos para aprofundar a compreensão na investigação, no entanto, o conhecimento construído não se esgota no próprio objeto de pesquisa, porque a compreensão que se faz pelo pesquisador ou pela pesquisadora, nesse caso, não pode ser generalizada, uma vez que é única e singular (GERALDI, 2012).

Em um segundo momento, relatei sobre uma vivência minha em uma das disciplinas da Pós-Graduação a fim de discutir sobre as contribuições das metodologias ativas para o meu percurso na condição de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília.

Enfim, procurei fazer dialogarem os sujeitos – autores e autoras e todas as diferentes vozes contidas nos enunciados materializados nas obras e nos artigos lidos – na direção de compreender em profundidade os sentidos que são inacabáveis.



## **Contribuições das pesquisas sobre Metodologias Ativas no Ensino Superior**

No relato de experiência intitulado *Metodologias Colaborativas na Pós-Graduação Stricto sensu em Educação*, os autores Souza e Medeiros (2021) discutem a utilização das metodologias colaborativas vivenciada na disciplina obrigatória “Educação e Cidadania” ministrada por dois docentes e realizada por trinta e cinco mestrandos e mestrandas – sendo vinte e três com formação em Pedagogia – de três linhas de pesquisa diferentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no segundo semestre do ano letivo de 2018.

Ao defenderem que “as posturas e os métodos de ensino universitários devem ser revisados, para contribuir com uma formação científica de pesquisadores imersos na sociedade do conhecimento, comprometidos com o trabalho coletivo, cooperativo e solidário” (SOUZA; MEDEIROS, 2021, p. 6), os autores propõem o uso das metodologias colaborativas na Pós-Graduação, uma vez que essas metodologias “se colocam como possibilidades de aumentar as chances de os estudantes do ensino superior, da graduação à pós-graduação, desenvolverem relações de autoconfiança e inovação na construção e organização dos conhecimentos que fundamentam os seus objetos de estudos” (SOUZA; MEDEIROS, 2021, p. 6).

Para esses autores, as contribuições mais relevantes do trabalho docente com essas metodologias podem ser categorizadas em quatro situações: a primeira diz respeito ao/à docente assumir o papel de orientador/a e desafiador/a do processo de ensino e aprendizagem e não o sujeito produtor exclusivo do conhecimento, desse modo,

atua como alguém que deve acompanhar os grupos e garantir a participação colaborativa de todos e de todas, assim, o/a aluno/a sendo instigado pelo/a docente protagoniza o seu próprio percurso de construção do conhecimento, conquistando cada vez mais autonomia para tomada de decisões. A segunda situação se refere às aprendizagens comuns entre pessoas com graus de conhecimento diferentes, o que favorece a convivência com a multiplicidade de pensamentos. Já a terceira situação está relacionada à organização do espaço-tempo que está para além da sala de aula física. Os ambientes de aprendizagem se ampliaram e, atualmente, muitos deles se configuram como virtuais. Enfim, a quarta situação, vinculada à terceira, trata da ampliação das trocas de investigação por meio da socialização do conhecimento.

A partir do relato de experiência com o trabalho proposto mediante o uso das metodologias colaborativas, os autores concluíram que essa vivência provocou nos participantes, tanto docentes como discentes, muitas adaptações visando a promover um ensino sustentado pela colaboração entre todos e todas, por conseguinte, uma aprendizagem com mais sentido. Também, segundo eles, contemplou as necessidades dos docentes de avaliação da turma, por sinal bem numerosa, e propiciou a todos e a todas os atos de ouvir, falar e posicionar-se, indispensáveis à construção da autonomia por parte do/a estudante.

Na obra *A formação Ética do Psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral*, Bereta (2020) dedica o segundo capítulo “O Uso de Metodologias Ativas e o Papel do Professor na Graduação” na reflexão sobre o papel do/a professor/a na transformação educacional no Ensino Superior. A princípio, faz um contraponto entre o Ensino

Tradicional com metodologias arcaicas e limitadoras e as Metodologias Ativas. Estas, consideradas como ferramentas de ensino e de aprendizagem e, por estarem alicerçadas no princípio da autonomia, podem promover a necessária transformação educacional cuja preocupação deve ser “uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, que ultrapasse o técnico, e alcance a formação do homem como ser histórico” (BERETA, 2020, p. 84). Dentro dessa perspectiva, as metodologias ativas, quando bem utilizadas, podem potencializar as capacidades dos/das estudantes e favorecer a formação de pessoas mais reflexivas, críticas e atuantes em seus diversos espaços colaborando para a transformação social.

Oliveira, Costa, Tortoreli e Santos (2020), ao realizarem uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre o uso de metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior no artigo intitulado *Metodologias Ativas e a Pedagogia: o Problem-Based Learning na prática curricular*, propõem a aplicação do PBL - *Problem-Based Learning* – em cursos de Graduação, especialmente os direcionados à formação docente, por contemplar diferentes formas de aprendizagem: a ativa, a integrada, a cumulativa e para a compreensão, portanto, amplia as possibilidades de aproximações e problematizações acerca do objeto estudado.

No artigo *Metodologias Ativas na Pós-Graduação: relato de caso na Disciplina Educação Ambiental para a sustentabilidade*, Lima, Pacheco e Ribeiro (2020) apresentam a reformulação da disciplina “Educação Ambiental e Sustentabilidade” do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Petrolina, em decorrência do contexto pandêmico provocado pela COVID-19 que impôs a

suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino. Nesse cenário, a disciplina teve como base a utilização da aprendizagem invertida e planejamento para ser ministrada na modalidade de ensino remoto (*online*). Essa metodologia foi escolhida baseada em pesquisa sobre o seu potencial em relação ao uso do tempo em aula, tendo em vista o virtual, ao criar um ambiente de aprendizagem cujo/a aluno/a é o centro, portanto, focado na participação e emancipação do/da discente (LIMA, PACHECO, RIBEIRO, 2020). A seleção também foi pautada nas instruções do “Guia para Utilização da Aprendizagem Invertida no Ensino Superior”, produzido por Robert Talbert (2019).

Como conclusão, as contribuições relevantes do trabalho com a aprendizagem invertida se referem ao envolvimento dos/das discentes no processo de ensino e de aprendizagem ao assumirem o papel de protagonistas, o que resultou em aprendizagem significativa, às possibilidades do diálogo e das interações estabelecidas entre docentes e discentes com foco na aprendizagem e a produção de jogos e de recursos didáticos, frutos do trabalho docente e discente na disciplina.

No artigo *O uso das Metodologias Ativas na Educação*, os autores Pillon, Catapan e Souza (2019) trazem dados sobre o crescimento da Educação a Distância (EaD) a partir do século XIX e, por conseguinte, a necessidade da utilização de metodologias “que possam suprir as necessidades dos estudantes das gerações digitais, propiciando-lhes uma formação mobilizadora” (PILLON; CATAPAN; SOUZA, 2019, p. 81). Por esse viés, sugerem o ensino híbrido no qual “a educação ocorre de uma forma diferenciada, em que há a constante promoção de atividades com foco no desenvolvimento das competências individuais primordiais para

tornar possível o sucesso na sociedade atual” (PILLON; CATAPAN; SOUZA, 2019, p. 81). Para tanto, apresentam as metodologias ativas: *Peer Instruction* e *Problem Based Learning (PBL)* como práticas inovadoras para atender as necessidades impostas pela sociedade contemporânea, uma vez que o aprendizado, por meio das metodologias ativas, efetua-se a partir de problemas e situações concretas da vida real, assim, os alunos e as alunas anteciparão algumas das vivências da vida profissional que terão futuramente.

O livro *Metodologia Ativa na Educação* é composto por sete capítulos, cujos autores debatem ideias acerca do uso das metodologias ativas nas diferentes modalidades de ensino. No terceiro capítulo, cujo título é “Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem: Proposta Metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas”, os autores Cunha, Cunha, Monte e Jesus (2017) procuraram compreender como se deu a aprendizagem a partir das metodologias ativas e a percepção de cento e quarenta discentes na disciplina mencionada no segundo semestre do Curso Técnico em Logística de uma universidade no município de Mossoró, Rio Grande do Norte. Por meio de uma pesquisa descritiva e uma abordagem qualitativa, a partir dos relatos de experiências vividas em sala de aula com a utilização de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, os autores tomaram conhecimento da percepção dos discentes sobre as metodologias: simulações no ambiente de sala de aula, método de problematização na sala de aula (ABP ou PBL), aprendizagem colaborativa e exposições interativas.

Concluíram que o trabalho proposto com as metodologias citadas propiciou uma maior participação dos/das discentes que protagonizaram a construção de seus conhecimentos e, em razão

disso, sentiram-se mais valorizados/as. Além disso, os discentes e as discentes puderam desenvolver habilidades e competências relacionadas ao raciocínio crítico e reflexivo, à tomada de decisão, ao trabalho em equipe, o que promoveu melhoria na troca entre os/as participantes. Por fim, na visão do alunado, esse processo facilitou o aprendizado pela maior compreensão dos conteúdos ministrados, devido à interação, autonomia e motivação.

No artigo *Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem*, Lima (2017), após realizar um breve histórico a respeito das origens, das características e da utilização das metodologias ativas no Ensino Superior enfatizando a aprendizagem baseada em problemas, a metodologia da problematização, o método científico e o uso de narrativas, simulações ou atuações em cenários reais de prática, discute as bases teórico-metodológicas da Espiral Construtivista, a partir de suas especificidades: “identificando problemas”, “formulando explicações”, “elaborando questões”, “construindo novos significados”, “avaliando processo e produtos”, e evidencia diferenças e semelhanças em relação às metodologias ativas enfatizadas. Defende o uso da Espiral Construtivista no Ensino Superior por ser uma metodologia problematizadora sustentada pelo diálogo entre discente e docente em cujo processo este último assume um papel de orientador e facilitador da aprendizagem sendo o foco no desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas pelo primeiro.

Conforme Morán (2015, p. 16), em seu artigo *Mudando a educação com metodologias ativas*, na sociedade do conhecimento na qual todos nos encontramos, o avanço da Internet promoveu uma ampliação da divulgação de cursos e materiais bem como o acesso a eles, o que aumentou as possibilidades de aprendizagem, uma vez que

“podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes”. O autor complementa que “O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital” (p. 16). A educação formal não ocorre somente no espaço físico da sala de aula, mas em variados ambientes diários sobretudo nos digitais de modo que o “professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (p. 16). Segundo o autor, a melhor maneira de aprender é harmonizar de forma equilibrada e contextualizada diferentes estratégias – atividades, jogos, desafios, problemas – em direção aos objetivos pretendidos sempre próximos a situações reais e combinando atividades individuais e em grupos, presencial e *online*. O espaço da sala de aula precisa ser reconfigurado para o ensino híbrido.

Valente (2014) enfatiza, em seu artigo *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*, que as mudanças atuais exigem um novo papel do processo de ensino e aprendizagem, outrora sustentado pelo modelo industrial cuja base era a “concepção ‘bancária’ da educação” (FREIRE, 2020), ao requerer do/da aprendiz a assunção de um papel ativo para significar e compreender as informações que lhe chegam com base em seu acervo cultural a fim de poder construir novos conhecimentos e aprender a utilizá-los em situações concretas. A aprendizagem ativa pode ser promovida por meio de diferentes estratégias como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos, a Aprendizagem

Baseada em Problemas (ABP) ou a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP).

O autor também expõe as dificuldades de implantar, no caso da ABP e ABPP, estratégias em salas de aulas em razão do grande número de alunos e alunas ou da adequação do problema conforme o currículo previsto e o nível de conhecimento dos e das discentes. No que concerne ao trabalho com projetos, comumente selecionados de acordo com o interesse de cada aluno/a ou então de grupo de alunos/as, a possibilidade de temas é diversa, o que torna complexo o processo de orientação pelo/a professor/a. No entanto, o uso crescente das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na escola tem contribuído para amenizar essas necessidades referentes à implantação dessas metodologias. Desse modo, o autor constata que a *blended learning* ou ensino híbrido, ou melhor, a “sala de aula invertida” (*flipped classroom*) é uma das modalidades mais implantadas tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior a partir dos anos 2000.

Discutiu também sobre as diferentes modalidades de *blended learning*, especialmente a sala de aula invertida, uma abordagem pedagógica na qual o conteúdo e as orientações são estudados pelo/a discente de forma remota anteriormente à aula presencial. Nesta, os/as estudantes realizam atividades práticas, tais como elaboração de projetos, resolução de problemas, discussão em grupos etc. Com essa perspectiva, o professor ou a professora explorará as necessidades dos alunos e das alunas e aprofundará o assunto diferentemente de realizar exposição dos conteúdos. Geralmente, as avaliações de aprendizagem são em formato de testes, os quais servem para apontar ao professor



ou à professora quais conteúdos devem ser retomados na aula presencial.

Após confirmar com exemplificações concretas de implantação da sala de aula invertida, o autor concluiu que há mais pontos positivos que negativos em inverter a sala de aula. O/a discente pode estudar o material de acordo com seu ritmo compreendendo-o dentro das suas condições; ao ser motivado/a para a aula presencial com a realização de tarefas prévias ou com a autoavaliação pode ter uma percepção clara do que precisa ser aprimorado, o que pode ser feito na aula presencial com a orientação do/a professor/a e dos/das colegas aproveitando melhor esse momento coletivo; a autoavaliação sinaliza ao/à professor/a as temáticas a serem retomadas a partir das necessidades individuais; as ações em sala de aula são baseadas nas trocas sociais, entre todos e todas.

No texto *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*, Berbel (2011), apoiada na literatura, investigou o uso das metodologias ativas em direção à promoção da autonomia dos alunos e das alunas nas diversas modalidades de ensino. Para tal, percorreu sobre algumas possibilidades de metodologias, tais como: estudo de caso, método de projetos, a pesquisa científica, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a metodologia da problematização com o arco de Maguerz, todas as quais colocam o/a discente perante problemas e desafios que os levam a mobilizar o seu acervo intelectual para compreendê-los e solucioná-los.

Assim, as Metodologias Ativas constituem maneiras de construir o processo de aprender e de ensinar a partir de experiências reais ou simuladas com vistas a solucionar com êxito desafios provenientes das atividades concretas das práticas sociais em

diferentes situações. A pesquisadora também destaca que uma única metodologia pode não alcançar todos os alunos e alunas na construção de níveis complexos de pensamento e de engajamento em suas ações simultaneamente. Existe a necessidade de o professor ou a professora conhecer as diferentes metodologias e seus benefícios para construir uma proposta que favoreça a criação de atividades para o desenvolvimento das habilidades necessárias a todos e a todas discentes levando-os/as à promoção da autonomia.

Após a explanação e descrição das pesquisas encontradas e suas contribuições, concluo que todas elas, dentro de suas particularidades ao enfatizar uma ou mais metodologias ativas, constataam a importância dessas metodologias como ferramentas capazes de transformar a realidade do processo educacional, em decorrência de sua maior característica que é a mudança de papel entre docente e discentes, os quais se tornam responsáveis ativos pelo processo todo. A transformação educacional é uma das ações primordiais para a transformação da realidade social. Devemos “reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, é, ainda assim, indispensável à transformação social” (FREIRE, 2021, p. 39).

### **Relato de Vivência em uma disciplina da Pós-Graduação na UNESP de Marília**

Neste segundo momento, busco compartilhar uma vivência acadêmica acerca do uso das metodologias ativas no âmbito de uma das disciplinas da Pós-Graduação. Anteriormente, quero refazer brevemente minha trajetória escolar até o momento em que me

encontro, na condição de doutoranda, com a intenção de refletir sobre a presença ou não das metodologias ativas na minha escolaridade e como contribuíram de alguma forma para minha formação como professora e pesquisadora.

Não frequentei o Ensino Infantil e fui matriculada diretamente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 1ª a 4ª série (atualmente 1º ao 5º ano), em uma das duas escolas públicas do município de Herculândia, interior do Estado de São Paulo, no final da década de 1980 e início de 1990, no qual as metodologias vivenciadas eram fundamentadas na perspectiva tradicional com predominância das carteiras enfileiradas e as aulas expositivas pelas professoras. Não me recordo de nenhuma estratégia pedagógica diferenciada. No Ensino Fundamental – Anos Finais – 5ª a 8ª série (atualmente 5º ao 9º ano), os conteúdos eram todos escritos na lousa pelo professor ou pela professora (ou por um aluno ou aluna em forma de revezamento) e, na sequência, eram registradas as questões sobre o conteúdo do texto. Não havia discussão, apenas memorização, pois tínhamos que reproduzir nas avaliações o conteúdo tal como fora registrado na lousa. O tempo era utilizado na maior parte para cópia de textos selecionados pelos/as professores/as. Em vista disso, até os quatorze anos de idade, minha escolaridade foi baseada em metodologias tradicionais, alicerçadas na transmissão e reprodução de informações e não na construção de conhecimento.

A partir dos quinze anos (1995), matriculada no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em Tupã, município vizinho, no período integral, foi o espaço em que vivenciei metodologias diferenciadas como organização e apresentação de seminários e teatros, gincanas, participações em

grupos, leituras e discussões sobre textos e obras. Após quatro anos, recebi o diploma de professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No Ensino Superior – Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação – os professores e as professoras indicavam/indicam com antecedência os textos a serem lidos em casa para discussão em sala de aula. Todavia, por trabalhar e estudar na mesma época, raramente conseguia ir à aula com os textos previamente lidos. Hoje tomo consciência do quanto isso se transformou em lacunas na minha formação. Já na Pós-Graduação, desde 2018, mesmo trabalhando, raramente vou à aula sem ter lido os textos recomendados pelos/as docentes das disciplinas porque tenho consciência da importância dessa leitura prévia e, por isso, consigo me organizar melhor.

As aulas são basicamente dialogadas, apesar de ainda haver no Ensino Superior professoras e professores que ainda fundamentam suas práticas em apenas aulas expositivas. Na Pós-Graduação, vivenciei aulas a partir de metodologias diferenciadas como elaboração e apresentação de seminários, discussões em grupos, participação de painel integrado, encontros dialógicos, e, como avaliação das disciplinas, experimentei a produção de diferentes materiais, tais como portfólio, artigos, capítulos de livros, resumos expandidos.

Após esse preâmbulo para, enfim, chegar ao momento em que me encontro hoje, intenciono relatar de agora em diante sobre a disciplina onde vivenciei metodologias diferenciadas desde o primeiro dia de aula, a qual se intitula “A Formação Ética do Educador no Ensino Superior”, pertencente à linha de pesquisa “**Psicologia da**

**Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano**” e ofertada para discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília.

A disciplina foi ministrada por uma docente em colaboração com uma ex-orientanda, nos meses de setembro e outubro de 2021, semanalmente com duração de três horas e meia por encontro virtual. A turma era constituída por doze alunos/as, seis homens e seis mulheres, mestrandos/as e doutorandos/as, de diferentes áreas de formação como Pedagogia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicologia e outras. Foram realizadas seis aulas no tempo referido no formato remoto (online), por ainda nos encontrarmos no contexto pandêmico<sup>1</sup>. Esse cenário exigiu ainda mais das docentes – assim referir-me-ei às duas responsáveis pela disciplina – que pensassem em metodologias que pudessem motivar e contribuir para a aprendizagem dos pós-graduandos e das pós-graduandas. Farei uma breve descrição como as aulas foram desenvolvidas e focarei apenas nas duas últimas aulas.

As docentes criaram uma sala virtual na Plataforma *Google Classroom* e enviaram convite a nós, discentes, por e-mail. O conteúdo programático foi todo organizado e apresentado por dia de aula previsto antecipadamente. Por conseguinte, nós, alunos e alunas, tivemos a oportunidade de baixar os arquivos e conhecer todo o material com antecedência como preparação para as aulas, lendo os textos, destacando apontamentos, construindo conceitos e

---

<sup>1</sup> Por estarmos vivendo no contexto de pandemia de Covid-19, com a suspensão das aulas presenciais desde março de 2020 em todas as instituições de ensino do país, continuamos em distanciamento físico realizando aulas remotamente (*online*) no Ensino Superior.

antecipando questões norteadoras para as discussões nos encontros virtuais com todos/as. Em resumo, o material foi todo compartilhado na sala virtual e todos/as matriculados/as tiveram acesso previamente. Os encontros aconteceram pelo *Google Meet* nos quais houve espaços para discussão, a princípio em pequenos grupos de dois a três estudantes, em que levantávamos as ideias principais dos textos propostos, dúvidas e questionamentos. Na sequência, as discussões eram realizadas no grupo maior.

Neste ponto quero tecer algumas considerações. Enfatizo o acesso prévio ao material selecionado e disponibilizado pelas docentes e a dinâmica dos encontros virtuais. Esses encontros seriam presenciais caso não estivéssemos enfrentando uma pandemia. Contudo, mesmo sem contato físico, tivemos a oportunidade de estar em um grupo menor, dentro dos recursos do serviço de comunicação adotado pelas docentes, para expressar as nossas ideias sobre os textos lidos previamente, praticando a escuta dos outros e das outras e tecendo a nossa contrapalavra a respeito. Esses momentos, que foram muitos, necessitavam como base para as trocas dialógicas o respeito pelas ideias dos parceiros e parceiras, mesmo não concordando; noutras vezes, a reelaboração do próprio pensamento a partir de uma visão diferente ou a confirmação da nossa ideia. No grupo maior com todos/as, as professoras escutavam as nossas impressões já ressignificadas pelo encontro de consciências (BAKHTIN, 2011) e partiam do que tínhamos a dizer sobre o assunto ampliando nossos horizontes ao relacionar com os diferentes contextos sociais reais. Esse movimento dialógico contribuiu para o alargamento da minha consciência (MIOTELLO, 2014) ao acessar essa infinidade de vozes (dos autores dos textos lidos, dos colegas em pequenos grupos e do

grupo maior). Essas características de estudo descritas e discutidas assemelham-se à metodologia já apresentada no item anterior a respeito da sala de aula invertida.

Como uma das atividades solicitadas pelas professoras, tivemos como incumbência uma apresentação de seminário para a turma. As professoras solicitaram que pesquisássemos sobre metodologias ativas utilizadas no Ensino Superior e selecionássemos um texto para compartilhar com os/as colegas. Sugeriram textos na Plataforma virtual, entretanto, deixaram-nos à vontade para cada grupo trilhar seu caminho a partir da temática proposta. Para tal, em trios organizados por nós mesmos, discutimos e tivemos que tomar decisões sobre qual metodologia ativa pesquisar e como apresentar. A ferramenta de comunicação mais acessível para essas discussões foi o aplicativo *WhatsApp*. Como tínhamos outras tarefas acadêmicas para cumprir, enviávamos mensagens escritas e áudios umas às outras – nosso trio foi composto por três mulheres – quando possível, até mesmo de madrugada, fazendo sugestões conforme nosso conhecimento a respeito do conteúdo solicitado. Foi nesse momento que me dei conta de que conhecia apenas uma das metodologias ativas, porém, sem muito aprofundamento. Entramos em acordo, por meio do diálogo possibilitado pelo aplicativo, e iniciamos a busca por artigos referentes ao trabalho com Projetos.

Esse processo, a princípio, desarranjou-me porque havia, obviamente, participado de apresentações para as/os colegas na Graduação, mas não na Pós-Graduação, na qual estamos acostumados e acostumadas a seguir sozinhos realizando um trabalho isolado ou, no máximo, com auxílio do orientador ou da orientadora em relação ao nosso objeto de pesquisa. Exigiu de nós um trabalho

em equipe e a Assunção de Responsabilidade que, segundo Bereta (2020), é quando o discente e a discente assumem a responsabilidade sobre os seus processos de ensino e aprendizagem, o que promove maior autonomia.

Conforme Bakhtin (2017a, p. 101), “E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real”. Não poderia me furtar ao meu existir nesse processo em que estava sendo chamada. Ao escolher cursar a disciplina em questão, assumi o dever e a responsabilidade de realizá-la ativamente com todo o meu ser. Portanto, ao não ser indiferente, protagonizei a minha própria trajetória de aprendizagem sobre a qual reflito neste escrito.

Tivemos autonomia desde a escolha da metodologia a ser estudada ao formato de apresentação às/aos colegas. Não foi fácil. O trabalho em trios exigiu iniciativa, escuta, paciência, consenso, abertura às diferenças, discussão e, também por isso, foi relevante e significativo. Embora a temática tivesse sido proposta pelas professoras, ocorreu de fato a aprendizagem, uma vez que o conteúdo partiu do nosso interesse na condição de grupo e foi pesquisado conforme nosso ritmo. Apresentamos no formato no qual estávamos mais habituados/as em nossos percursos de estudo. Acredito que tenha sido produtivo para os/as colegas também por nos colocarmos como protagonistas do nosso processo de aprender quando pudemos nos posicionar como professores/as diante da turma em uma postura dialógica. Afinal, estamos nos formando para sermos futuramente



professores/as universitários/as, por conseguinte, orientadores/as de outros processos de aprender.

As apresentações das metodologias ativas pesquisadas pelos trios, totalmente *online*, ocorreram em dois dias – penúltima e últimas aulas – diferentemente do previsto, porque houve uma variedade de estratégias adotadas, tais como: exposição com apoio do visual a partir de telas criadas no *Powerpoint*, discussão/debate, exibição de vídeos e imagens, exemplificações, o que favoreceu o envolvimento de todos/as. Para mim, foi um momento muito rico de muitas trocas. Como complementação, um professor universitário foi convidado por uma das docentes a relatar a sua vivência com as metodologias ativas com exemplificações concretas da utilização de algumas abordagens no Ensino Superior, como a PBL – *Project Based Learning* (Aprendizagem por meio de Projetos ou de Problemas); TBL – *Team-based Learning* (Aprendizagem por Times).

Outra ação proposta pelas docentes que merece destaque foi pensar em uma proposta de artigo a ser produzido, como avaliação final da disciplina, e trocar ideias entre os pares com o objetivo de realizar contribuições. Em duplas, trocamos as propostas de artigo e contribuimos com apontamentos, sugestões, considerações, a partir do nosso conhecimento a respeito da temática pensada pelo/a outro/a. Depois tivemos, no último encontro virtual, espaço para expressar essas contribuições a todos/as de modo que, ao ouvir cada proposta e cada contribuição vinda de todas as outras pessoas, pude ressignificar o meu objeto de pesquisa. Foi nesse momento que confirmei a ideia do presente capítulo, cujos pensamentos agora materializo em enunciados escritos como um vivo exemplo de que é possível

implementar as metodologias ativas no Ensino Superior, mesmo no formato remoto.

### **Considerações Finais**

Na introdução, procurei enfatizar a necessidade da implementação das metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem, desde o início da escolarização da criança, mesmo com foco no Ensino Superior, trazendo a importância da dialogicidade na nossa constituição como seres humanos. E, por essa característica maior, somos seres com necessidades da fala e da escuta para nossa formação integral. É pelo diálogo, nas diversas manifestações, que temos acesso à cultura humana e a oportunidade de nos humanizar cada vez mais como seres reflexivos, éticos, críticos, criativos, autônomos e transformadores do mundo.

É na escola que temos um grande espaço de convívio social e, por isso, deve ser um espaço vivo, dinâmico, interativo, para nos formarmos em alteridade. As metodologias ativas podem favorecer o desenvolvimento de grandes pessoas por estarem fundamentadas no princípio da autonomia. Ao conhecer pesquisas sobre a temática, constatei que há a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, tais como: Aprendizagem Baseada em Equipe – *Team Based Learning* – TBL, Instrução Pelos Pares – *Peer Instruction*, Aprendizagem Baseada em Projeto – *Project Based Learning*, Estudo de caso – *Case of Study* e a Aprendizagem Baseada em Problemas – *Problem-Based Learning* – PBL, Sala de aula invertida, Espiral Construtivista – EC.

Diante de tantas possibilidades, penso que o/a professor/a deve conhecer cada uma delas para compreender a existência de diversos caminhos nos quais: a/o estudante pode ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem; a sua participação docente é de orientação desse processo; os conteúdos precisam ser articulados à realidade e a avaliação processual. O professor deve compreender que, para além de formar profissionais para o mercado de trabalho, há a necessidade da formação de pessoas dinâmicas, ativas, solidárias e que saibam cooperar no mundo profissional, o qual demanda cada vez mais inovações.

Ao pesquisar sobre as metodologias ativas já existentes, fui relembrando as metodologias realizadas pelos meus professores e minhas professoras desde o meu ingresso na escola aos seis para sete anos (1987) e refletindo sobre a minha trajetória escolar. Apenas vivenciei essas metodologias a partir do CEFAM, porém, somente hoje, a partir da realização dessa disciplina sobre a qual relato, tomei consciência de que, sendo professora de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) há vinte e um anos, conhecia apenas a metodologia ativa conhecida por trabalho com projetos.

Sendo assim, essa disciplina, da forma como foi estruturada e efetivada, possibilitou pertinentemente o conhecimento das tantas outras metodologias ativas existentes e suas múltiplas formas de realização. Entretanto, mesmo sem conhecê-las, sempre procurei agir com diversidade do ponto de vista metodológico em minhas aulas e não reproduzir o vivenciado por mim na Educação Básica, justamente porque poderia ter tido um caminho mais produtivo, autônomo e bem mais feliz. Agora posso teorizar e nomear o que já fazia na prática.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes: Ciências Agrárias. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, Paraná/PR, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25. Acesso em: 19 nov. 2021.
- BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva. **A formação ética do psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- CUNHA, Gilza Iale Camelo da; CUNHA, Jhose Iale Camelo da; MONTE, Washington Sales do; JESUS, Silvia Manoela Santos de. Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem: Proposta Metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas. *In*: SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (Org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 150 p. ISBN: 978-85-66832-59-4. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/metodologia-ativa-na-educacao>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da Educação Pública na cidade de São Paulo. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012 (vol. IV). p.19-39.

KELLER-FRANCO, Elize. **Currículo por projetos**: inovação do ensinar e aprender na Educação Superior. 2008. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, Regina Lúcia Félix de Aguiar; PACHECO, Alessandra Gomes Marques; RIBEIRO, Eláine Maria Santos. Metodologias ativas na Pós-Graduação: relato de caso da disciplina Educação Ambiental para a Sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. São Paulo, v. 15, n. 6: 04-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.11446>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11446>. Acesso em: 02 nov. 2021.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface**. Botucatu, 21 (61), p. 421-434, 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0316. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/736VVYw4p3MvtCHNvbnvHrL/?format=pdf> Acesso em: 28 set. 2021.

MARQUES, Luís. Provocações de alteridade. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014 (vol.VI). p.32-35.

MIOTELLO, Valdemir. A consciência que se alarga. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014 (vol.VI). p.68-72.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II]. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; COSTA, Maria Luisa Furlan; TORTORELI, Adélia Cristina; SANTOS, Ana Paula de Souza. Metodologias Ativas e a Pedagogia: o Problem-Based Learning na prática curricular. **Revista Aproximação**, Guarapuava, Paraná, vol. 02, n.03, abr./maio/jun. 2020. ISSN: 2675-228X.

PILLON, Ana Elisa; CATAPAN, Araci Hack; SOUZA, Márcio Vieira de. O uso das Metodologias Ativas na Educação. **E-Tech**: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 77-97, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18624/etech.v12i1.1042>. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/edicao01/article/view/1042>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, Andreza Regina Lopes da. (Pref.). Modelo ativo do fazer pedagógico. *In*: SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (Org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 150 p. ISBN: 978-85-66832-59-4. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/metodologia-ativa-na-educacao>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (Org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 150 p. ISBN: 978-85-66832-59-4. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/metodologia-ativa-na-educacao>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SOUZA, Allan Solano; MEDEIROS, Ariele Maria Soares de. Metodologias Colaborativas na Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v.8, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8660681>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660681>. Acesso em: 02 nov. 2021.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 79-97. Editora UFPR, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2021.

## 9.

# **Formação de Professores e a Inclusão do Aluno Autista no Ensino Fundamental I: uma Abordagem Ética**

*Davi Milan*

---

### **Introdução**

Ao se tratar a respeito da inclusão do aluno autista, deve-se atentar para a formação do professor que atua com esse público específico, visto que em geral, há um desprovimento na habilitação desse profissional. Diante desta problemática, o presente capítulo, discute sobre a função do professor tendo em vistas a inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica, na rede regular de ensino, dando importância a abordagem ética.

O transtorno do espectro autista (TEA) é ocasionado por distúrbios neurológicos e de desenvolvimento que afetam a comunicação e a interação das pessoas e seus sintomas surgem nos primeiros anos de vida. Dentre as características apresentadas pelas pessoas com TEA, podemos citar a dificuldade no relacionamento social, comportamentos restritos e repetitivos, padrões anormais de movimento e disfunção sensorial, além da dificuldade de alimentação (LEAL et al., 2015).

A pessoa com autismo apresenta vários comportamentos atípicos ao longo de sua trajetória independente do grau desse



transtorno: birra, choro, risadas inapropriadas, automutilação, falta de contato visual, impulsividade, comunicação social inapropriada e movimentos repetitivos (OLIVEIRA, et al., 2022).

A inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. O respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades requer movimentos de ruptura com a exclusão. A inclusão é a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade, que deverá estar organizada e orientada, respeitando a diversidade humana, as diferenças individuais, promovendo igualdade de oportunidades de desenvolvimento para toda a vida (GLAT, 1995).

A função da inclusão, principalmente em âmbito escolar, é de superar as situações de exclusão, reconhecendo os direitos da diversidade e estimulando a participação social plena na sociedade. Embora a inclusão seja uma prática recente e incipiente nas nossas escolas, ela é suficiente para questionar qual a forma ética de iluminar as nossas ações na direção de uma escola para todos (MANTOAN, 2003).

Essa modalidade de educação exige um processo de transformação da escola, que passa pela formação de professores, pelo envolvimento de toda a comunidade escolar e que pode contribuir para suavizar a angústia daqueles que vivenciaram esse processo e auxilia no entendimento das diferenças entre integração e inclusão, em que o professor desempenha como principal atribuição, a mediação no processo inclusivo, promovendo uma relação de contato do aluno autista com as demais crianças da sala de aula regular, sendo responsável ainda por incluí-lo nas rotinas desenvolvidas na sala de aula.

## **A Inclusão do Aluno Autista e o Sistema Educacional Brasileiro**

Na lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura-se o direito da pessoa com deficiência à igualdade, inclusão social e cidadania. Em seu artigo 27, é reforçado o direito à educação de qualidade para esse público ao longo de toda a sua vida. Ao analisarmos o seu parágrafo único, observamos que este trata de um compromisso importante que o Estado, família, comunidade escolar, empregar uma educação à pessoa com deficiência e extirpando toda discriminação e violência.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015)

“A concretização das diretrizes inclusivas, entretanto, enfrenta diversos empecilhos na sua implementação”. Nas escolas no Brasil há uma certa precariedade em receber os estudantes com as suas diversas especificidades e necessidades pois além da falta de preparo dos docentes, há ainda a estrutura precária (LIMA, LAPLANE, 2016 p. 270).

A inclusão dos alunos autistas na rede regular de ensino vai muito além de estruturar os horários e adaptações curriculares, porém exige mudança de cultura, hábito e pensamentos de toda a comunidade escolar gestores, professores e corpo técnico da escola e da sociedade como um todo. “Precisa-se de mais informação por parte de todos, menos discriminação e mais articulação entre os setores (educacional, saúde, assistência social e sociedade como um todo” (MINATEL; MATISUKURA, 2015, p. 437).

Seguindo essa linha de raciocínio (SILVA, 2020, p. 17), menciona sobre a inclusão das crianças autistas na escola que é importante para o avanço intelectual e social desses alunos, pois “o transtorno ao qual estão submetidas tem várias limitações, dentre eles, o de convivência e a escola é um local propício e dar a elas essa oportunidade, nada mais é questão de dignidade e de direito”. Nessa perspectiva, havendo uma escola amparada estruturalmente e com profissionais capacitados, haverá um desenvolvimento significativo por parte desses alunos. Porém se não houver uma sistematização coerente dos conteúdos pedagógicos o ensino e aprendizado desses alunos ficará prejudicado.

De acordo com os dizeres de (TEODORO, et al, 2016, p.132) “a inclusão de fato é muito mais do que incluir o aluno autista, na sala de aula regular, pensa-se em primeiramente a efetivação da capacitação dos profissionais da educação que receberão estes alunos”. É de grande importância que os professores da escola, gestores e funcionários conheçam as especificidades de cada aluno que frequentarão a escola.

Conhecimentos básicos sobre o autismo proporcionará à comunidade escolar informações importantes para agirem com maior

tranquilidade nos eventos do dia a dia. “Pensar em estratégias de atividades a serem trabalhadas em sala de aula demanda dos educadores analisarem as propostas curriculares e adaptarem as atividades a cada vivência das crianças autistas”. (CHAVES, et. al 2014, p. 5 - 7).

Os alunos autistas têm direito a educação de qualidade, sendo este o princípio ético e básico da equidade de condições. Nesse ambiente educacional deve ser ofertado a eles, currículo adaptado, com atividades que desenvolvam o cognitivo, social e emocional, espaço arquitetônico adaptado, ofertando-lhes oportunidade de crescimento intelectual e social.

No quadro abaixo há uma relação sobre a sistematização do ensino e aprendizagem do aluno autista que são de suma importância para que ocorra de fato uma educação humanizadora, acolhedora e democrática, onde o princípio da igualdade e da oportunidade estejam ladeadas pela formação intelectual e social do indivíduo com TEA.

**Quadro 1** – Sistema educacional, inclusão e a sistematização do ensino e aprendizado do aluno autista

<b>Sistematização</b>	<b>Preleção</b>	<b>Referência</b>
<b>Oportunidades</b>	Princípio da igualdade e da oportunidade de condições a todos sem discriminação	BRASIL, 1988
<b>Isonomia</b>	Uma sociedade que seja justa e igualitária nas suas organizações e execuções	BULOS, 2002
<b>Educação Básica</b>	Todos têm direito a uma educação básica e de qualidade	BRASIL, 1988

<b>Inclusão</b>	A escola é um ambiente de formação intelectual e social.	TEDESCO, 2005; UNESCO, 2004; GOMES; GONZALES, 2007
<b>Adaptação da escola</b>	Precariedade nas adaptações arquitetônicas das escolas, deve haver uma reformulação para que ocorra maior comodidade aos alunos autistas.	KHOURY, 2014
<b>Formação de seus profissionais</b>	Formação amena de seus profissionais para atendimento das crianças com deficiências e nesse caso específico, crianças autistas.	BRASIL, 2012
<b>Recursos na escola</b>	Existe uma ausência muito considerável de recursos dos alunos nas escolas, tanto no conceito humano (pessoas para trabalharem, como no conceito material, material pedagógico).	ROCHA et al., 2003; JURDI, et al., 2004; JUR-DI, AMIRALIAN, 2006
<b>Estratégias</b>	Ausência de estratégia para que a escola acolha os alunos com deficiência e os assista de forma eficaz.	ROCHA et al., 2003; JURDI, et al., 2004; JUR-DI, AMIRALIAN, 2006
<b>Preconceito/ Discriminação</b>	Alunos autistas são vistos como crianças diferentes sem capacidade de aprender, de se relacionar e de ter um envolvimento com os seus pares.	ROSA; MATSUKURA; SQUASSONI, 2019 MINATEL; MATSUKURA, 2015

<b>Assistência</b>	Falta de relacionamento próximo da escola e da família, falta de diálogo, acolhimento das famílias e clareza nas objeções.	FERNANDES; SARDAGNA, 2019
<b>Desistência</b>	A desistência dos estudos e a evasão escolar são requisitos muito latentes no contexto da educação inclusiva.	MONTOAN (2003)

**Fonte:** Organização do autor/2022.

Como registrado no quadro 1 são vários os fatores que desestimulam os alunos com TEA de se matricularem e permanecerem nas escolas e muitos dos alunos que permanecem não se desenvolvem cognitivamente e socialmente. “A inclusão proporciona aos alunos com necessidades especiais a inclusão social e a troca entre os demais alunos da sala de aula, eliminando todo preconceito”. (PRAÇA, 2008, p. 53).

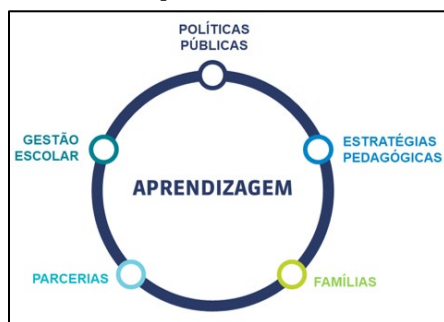
“A forma que alguns profissionais da educação comparam um aluno com espectro autista e outros ditos “normais”, prejudica muito o desenvolvimento dos alunos e perpetua a inclusão, pois cada indivíduo tem as suas peculiaridades”. (PRAÇA, 2008, p. 62).

O aprendizado, para as crianças com TEA, desenvolve-se de forma mais lenta, isso ocorre porque a manutenção do foco e da atenção no aprendizado caracteriza-se como um grande desafio, devido à dificuldade de manutenção da concentração por período de tempo prolongado. Assim sendo, se faz necessária a repetição para a assimilação (LEAR, 2004).

Autores como (ORRÚ, 2012; WHITMAN, 2015; CUNHA, 2017; SCHMIDT, 2018) esclarecem que a comunicação verbal é essencial à prática pedagógica, entretanto, a ausência dela não inviabiliza o processo de ensino e aprendizagem. Considera-se, pois, outras formas de comunicação para o estabelecimento da interação, como a comunicação alternativa, já citada anteriormente. Neste sentido, é importante um olhar diferenciado à heterogeneidade do Autismo, para cada indivíduo, considerando aspectos ligados à interação e à comunicação, pois encontramos estudantes não-verbais, verbalizados, ecolálicos ou diferentes outras dificuldades de comunicação.

Cunha (2017) pontua ainda que, em virtude da complexidade das intervenções, a demora em observar resultados, devem considerar o foco nos processos de aprendizagem e não nos resultados. Entende-se então que um acolhimento e intervenção pontuais são fundamentais para o avanço dos alunos autistas no ensino e aprendizagem.

**Figura 1** – Dimensões interdependentes e inerentes da educação inclusiva



**Fonte:** GIMENEZ, Tácio Bueno<sup>1</sup>

<sup>1</sup> <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>

Conforme pode ser observado na figura 1, para que haja uma educação inclusiva de fato e a aprendizagem aconteça, precisa haver parcerias importantes que auxiliem o desenvolver processos significativos na educação.

Com relação aos elementos constituintes no infográfico, podemos destacar:

**a) Gestão escolar:** A função dos gestores da escola é incentivar a comunidade escolar para que a inclusão na escola aconteça, incentivando os alunos, professores para essa necessidade. Também promovendo na própria instituição ou instituições parceiras momentos de capacitação. É responsável por organizar espaços e recursos para a inclusão, favorecendo uma consciência de aprendizagem nos alunos.

**b) Políticas Públicas:** Políticas que envolvem o Executivo, Legislativo e Judiciário em busca de uma realização plena da inclusão nos espaços escolares e afins. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil, os órgãos públicos devem garantir a oferta de escolarização para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ superdotação na escola comum.

Além disso, devem suprir a demanda de atendimento educacional especializada (AEE) para esse público. Para tanto, é necessário prover acessibilidade em todos os níveis (da arquitetônica à comunicacional), assim como formação de educadores e funcionários, possibilitando a aprendizagem de estratégias



didáticas e pedagógicas para lidar com tais educandos (BRASIL, 2006).

**c) Parcerias:** As parcerias são de suma importância para que ocorra a inclusão dos alunos nos espaços da sociedade em geral. São parceiros que vêm somar nas instituições com apoio aos processos de educação inclusiva. Parcerias entre escola e instituições especializadas trazem para os alunos uma maior possibilidade de aprendizado, pois estarão trabalhando em conjunto para a efetivação da inclusão.

**d) Famílias:** A proximidade das famílias na vida escolar de seus filhos é um fato muito importante. A participação nos eventos, nas APMs (Associação de Pais e Mestres) da escola, enfim participando ativamente das elaborações dos documentos, bem como das atividades desenvolvidas no dia a dia da escola, sejam elas pedagógicas ou não.

**e) Estratégias pedagógicas:** São estratégias para que o aluno possa se desenvolver de forma efetiva e eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Auxiliam o aluno a construir seu conhecimento a respeito de um determinado tema. (GIMENEZ, 2015).

A efetiva inclusão do aluno autista na escola acontece quando há um currículo que seja adaptado às necessidades de cada discente, com estratégias pedagógicas coerentes e com professores capacitados.

## **Formação do Professor e o Ensino e Aprendizagem do Aluno Autista, um Olhar Ético**

Nesse tópico será dissertado sobre a formação do professor que é uma realidade urgente na perspectiva de em ensino e aprendizagem do aluno autista. Neste ínterim deve-se pensar em estratégias que atendam as demandas desses alunos e que estes de fato sejam acompanhados em suas peculiaridades e o que o direito de aprender não seja negligenciado.

Pensando em uma educação que seja acolhedora, em que o professor esteja capacitado para as intervenções necessárias com os alunos, a ética e a moral soam como um processo muito positivo no cotidiano das escolas de educação básica.

No que concerne a formação do professor nos moldes da ética e moral, Bereta (2010, p. 103) traz à luz a seguinte ideia: “Quando há preocupação com a pessoa que está ao nosso alcance, quando há empatia de sentimentos e integração, há dessa forma princípios éticos enraizados no sistema de relações”.

A autora menciona, com destreza, acerca da formação do professor e a relação com o aluno, em que a partir da existência do cuidado e da empatia nas relações, há uma margem significativa de acontecer o ensino e aprendizagem. Segundo Bereta (2020, p.89),

Moral e ética implicam reflexões, que necessitam começar desde o planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola, e da presença nestas discussões de todos os envolvidos no sistema educacional, para que realmente haja uma construção democrática e autônoma, tão essencial para a educação moral.

Nessa linha de pensamento de formação docente Nóvoa (1992, p. 9-11) traz que a formação continuada do professor não deve ocorrer apenas no sentido de reciclagem, contudo deve haver a sua qualificação para atuar nas diversas esferas do contexto escolar, tais como: direção, coordenação, organização. “É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores”.

Segundo os dizerem de Gatti (2017, p.726), “no campo da docência há de se formar professores críticos para que possam acompanhar a efervescência dos meios de comunicação, do mundo globalizado”. A educação tem um papel fundamental nesse cenário de aprendizagem e os professores estão inseridos nesse contexto para promover um ensino e aprendizagem sólidos para que as crianças, adolescentes e jovens vivam nesse ambiente de forma natural e modifique-o em momentos oportunos.

Não irá existir estratégica pedagógica eficiente no cotidiano escolar para o aluno com TEA, se o professor não estiver preparado pedagogicamente, se não conhecer os seus alunos em suas peculiaridades, pois se torna difícil ocorrer a inclusão. (GROSSI, et.al., 2020).

Professor preparado com intervenções corretas, agindo eticamente diante ao aprendizado do aluno e a interação do sujeito com o meio onde vive, são quesitos muito saudáveis para o desenvolvimento e crescimento intelectual e social das crianças com TEA. As crianças, através de sua relação com o meio em que vivem, desenvolvem-se sobremaneira. Até mesmo em uma brincadeira de roda, de carrinho ou boneca, estão tendo um aprendizado muito importante, inclusive observando a expressão do outro e expressando

as suas emoções. “Independentemente do que podemos perceber do mundo, elas possuem uma percepção de maneira estruturada, isto é, como um padrão de estímulos” (LEONTIEV, 2010, p.86).

Para haver estímulos aos alunos com TEA e para que a inclusão seja efetivada nas salas de aulas nas escolas é preciso algumas estratégias, que são elencadas por (OLIVEIRA, et al., 2022).

Algumas estratégias utilizadas para manter o sujeito com autismo em sala de aula são: privilegiar vínculos afetivos; utilizar linguagem objetiva; privilegiar as habilidades individuais; propor pequenas tarefas, mesmo que sejam diversas; incentivar sempre; propor atividades que estimulem o pensamento lógico; adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo; evitar atividades muito longas; utilizar jogos; explorar o cotidiano; utilizar abordagens sensoriais (visual, auditivo, cinestésico); propor atividades baseadas no interesse do aluno; utilizar o concreto e o lúdico, mesmo nos anos finais da Educação Básica.

Dentro dessa perspectiva, Santos (2016, p.18) “menciona que a razão pedagógica não pode se resumir a razão neurológica e biológica. Contudo a razão ética deve predominar dentro do contexto escolar para que a dignidade humana seja emancipada”.

No quadro abaixo há estratégias para manter a atenção do aluno autista em sala de aula, levando em consideração a dignidade humana e a democratização do ensino e aprendizagem, utilizando atividades lúdicas, jogos, linguagem objetiva, abordagens sensoriais,

adaptação de currículos, provas e avaliações, privilegiar habilidades, atividades que estimulem o pensamento lógico, dentre outras.

**Quadro 2** – Estratégias para manter a atenção do aluno autista em sala de aula

<b>Estratégias</b>	<b>Descrição</b>
<b>Linguagem objetiva</b>	Evitar conotações e utilizar uma linguagem compreensível e direta.
<b>Abordagens sensoriais</b>	É muito comum que uma de suas habilidades seja mais apurada que as das outras crianças, portanto é de suma importância que os profissionais que trabalhem com estas crianças estejam atentos ao barulho excessivo, cheiro, para que o estímulo não seja prejudicado.
<b>Adaptação de currículos, provas e avaliações</b>	Os alunos com TEA, estão inseridos nas salas regulares juntamente com outros alunos, porém as suas atividades devem ser adaptadas de acordo com as suas realidades e possibilidades.
<b>Privilegiar habilidades</b>	Necessário que os profissionais que estão em contato com os alunos com TEA estejam atentos às habilidades que os autistas desenvolvem rapidamente e aguça-las.
<b>Atividades propostas de acordo com o interesse do aluno</b>	Interessante trabalhar com as crianças com TEA atividades com estímulos visuais e que a sala de aula esteja organizada, atividades lúdicas e sempre respeitando o tempo das crianças e observando o seu interesse e aptidão.
<b>Jogos</b>	Através dos jogos ministrados para as crianças com espectro autista é desenvolvido nelas as possibilidades, potencialidades e habilidades importantes para proporcionar o ensino e aprendizagem.
<b>Evitar atividades longas</b>	Evitar atividades longas, pois não prenderão a atenção das crianças com TEA e dessa forma não aprenderão os conteúdos ministrados e desistirão do aprendizado.
<b>Atividades que estimulem o pensamento lógico</b>	Lembrando que cada um tem o seu tempo, os jogos e atividades lúdicas desenvolverão o pensamento lógico, sempre pensando na conexão à vida social e afetiva do aluno.

<b>Explorar o cotidiano</b>	As atividades do dia a dia, são importantes serem exploradas desde a mais tenra idade. A consciência de lavar as mãos após o uso do banheiro, jogar o lixo no local adequado, são exemplos de atividades cotidianas importantes.
<b>Propor pequenas tarefas</b>	Explorar nos alunos pequenas tarefas diárias, sempre incentivando-os e mostrando que são capazes.
<b>Privilegiar vínculos afetivos</b>	Desenvolver o convívio saudável e afetivo da criança autista com os seus demais colegas. Incentivando-os e todos os seus atos mesmo que pequenos devem ser reconhecidos.

**Fonte:** Adaptado pelo autor da Revista Instituto Neuro Saber, 2017.

“A dignidade do ser humano torna-se possível quando os direitos são de fato concretizados e que todos independentemente de classe social, raça, etnia, deficiência, sejam respeitados e valorizados dentro de suas potencialidades”. Porém, falar em direitos humanos torna-se uma tarefa complexa, levando em consideração o sistema econômico excludente em que fazemos parte. (STRELHOW, 2012, p. 48).

Na condição de estudantes que fazem parte do sistema educacional, deve-se pensar em dignidade quando se menciona: currículo adaptado, atenção às individualidades e atividades que fazem parte do cotidiano dos estudantes e que vão oportunizar crescimento: tanto social quanto cognitivo.

### **Considerações Finais**

Sentir-se incluído no ambiente escolar vai muito além de ter o direito de matrícula garantido por lei. É importante e necessário que a prática pedagógica da escola disponibilize ações e conteúdos que sejam facilitadores no aprendizado, de forma que estimule as

potencialidades e interesses da criança com autismo de maneira que possa ampliar o seu aprendizado.

É necessário, pois, enfatizar as pessoas autistas pelo fato de que tais sujeitos são dotados de diversas qualidades, sejam de personalidade, sentimentos, emoções, preferência, habilidades e subjetividades.

A interação social entre pais e professores é um comportamento de extrema necessidade que resulta em grandes benefícios para o processo de aprendizagem da criança com autismo, de modo que esta unidade favorece o processo educativo da criança e torna a aprendizagem eficaz e significativa, além de promover a superação das dificuldades das crianças autistas.

Nestes termos, além de acolhedora e inclusiva, é necessário que a escola seja constituída de um local de aprendizado, socialização e principalmente de constituição de bom relacionamento para todos os alunos, sem restrição.

## **Referências**

BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva. **A formação ética do psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral** Q TUA. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ONU**, 2006.

CHAVES, Maria José; ABREU, Márcia Kelma de Alencar.

**Currículo inclusivo:** proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista. In: III Congresso Internacional de Educação Inclusiva – III CINTEDI & a III Jornada Chilena Brasileira sobre Educação Inclusiva e Direitos Humanos, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família** - 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak., 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302010000400016&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302010000400016&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 jun. 2022. DOI:10.1590/S0101-7330201000040001

GIMENEZ, Tácio Bueno. (Diagramação) Instituto Rodrigo Mendes. **Relatório de impacto. Portas abertas para a inclusão**, 2015.

GLAT, Rosana. **Educação Especial. Integração Social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. UERJ, 1995.

GROSSIL, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSIL, Vitor Gabriel Ribeiro; GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma



revisão de teses e dissertações. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol.** vol.20 no.1 São Paulo jan./jun. 2020.

LEAL, M et al. **Terapia nutricional em crianças com transtorno do espectro autista.** Cadernos da Escola de Saúde, v. 1, n. 13, 2015.

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender (Help us learn):** Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido. Tradução: Margarida Hofmann Windholz; Marialice de Castro Vataavuk; Inês de Souza Dias; Argemiro de Paula Garcia Filho; Ana Villela Esmeraldo. Toronto, Ontario – Canada, 2ª edição, 2004.

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura - O Desenvolvimento do Psiquismo.** Ed. Horizonte Universitário, 2010.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **“O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências”.** In: Revista Ética e Inclusão, Campinas, n. 23, 2003.

MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, 2015.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves; ROBSON, Edileuza Braz Toma; SILVA, José de Moura. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. **Revista Educação Pública**, 2022.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK editora, 2012.

PRAÇA, E. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3042/1/elidatamaraprataedeoliveirapraca.pdf>. Acessado dia: 26 de fevereiro de 2017.

SANTOS, Régia Vidal dos. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação**. 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SCHMITZ, Adriana Onofre et al. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale**-versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA. 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio, REVELES, Leandro Thades. **MUNDO SINGULAR Entenda o Autismo**. FONTANAR, 2012

SILVA, Wellington. **Inclusão de autistas no sistema de ensino regular**, Fortaleza, CE, 2020.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, vol. 1, núm. 2, 2016.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência da escola X violência na escola.** In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE. Curitiba: PUC, 2008.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo:** social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.

## 10.

# Construção da Personalidade Ética na Interação entre Adolescentes e Professores no Contexto do Ensino Médio

*Rogério Melo de Sena Costa*

---

A formação acadêmica de professores é um tema de relevada importância que gera a necessidade de um estudo mais aprofundado. A disciplina *A Formação Ética do Educador no Ensino Superior*, ofertada pela Unesp de Marília na Pós-Graduação em Educação, possibilitou aos participantes maior amplitude, aprofundamento e ressignificação dos horizontes conceituais e viabilizou este estudo.

Dessa forma, o presente capítulo tem por objetivo verificar a seguinte hipótese: *a personalidade do professor de Ensino Médio influencia (serve como autoridade moral) na formação da personalidade do adolescente, que passa por uma fase crítica em seu desenvolvimento devido à transição para a vida adulta?* Para tanto, foram exploradas teoricamente e inter-relacionadas as noções sobre *moralidade, personalidade ética, adolescência, cultura da vaidade, Ensino Médio brasileiro e interação* dentro da perspectiva piagetiana.

Este capítulo foi estruturado nas seguintes seções: *Moralidade e (construção da) personalidade ética* - fundamentação teórica na área da Psicologia Moral sob a perspectiva piagetiana; *Desenvolvimento dos adolescentes em meio à cultura da vaidade* - algumas características da

adolescência atreladas ao atual contexto tecnológico; *Contexto do Ensino Médio: entre o discurso e a efetivação da formação integral* - características da atual proposta de Ensino Médio brasileiro, com atenção ao discurso de formação integral; *O papel das interações sociais no desenvolvimento dos adolescentes* - importância das interações sociais afetivas como forma de minimizar as vulnerabilidades na formação dos adolescentes; *O papel das interações sociais entre adolescentes e professores no contexto do Ensino Médio* - como propiciar um ambiente de aprendizagem favorável à superação do modelo tradicional de ensino e a importância da função/formação docente na constituição de personalidades éticas.

### **Moralidade e (construção da) personalidade ética**

Como seria a vida em sociedade sem nenhum tipo de regra, princípio ou valor que regulasse os juízos e ações humanas? Os estudos sobre a moralidade nos permitem compreender essa característica essencialmente humana e passível de evolução ao longo de nossa biografia. Ter conhecimento sobre teorias e conceitos a respeito da moralidade humana nos impele a refletir e agir de maneira a contemplar mais o outro, o coletivo, expandindo nossos propósitos para além dos interesses próprios. A moralidade não é desenvolvida isoladamente, pois com ela aspectos cognitivos, emocionais e conativos tecem inter-relações de causa e consequência. Além disso, uma marca da moralidade é sua construção de natureza social.

A preocupação com a moralidade e a ética remete à Antiguidade Clássica, pois na Filosofia Ocidental, a reflexão sobre a vida que se devia viver já estava presente nas ideias de Sócrates, Platão

e Aristóteles. Apesar de sua proximidade conceitual, os termos moral e ética não podem ser tratados como sinônimos, pois o primeiro carrega um significado associado à dimensão social, enquanto o segundo à dimensão individual. A moral<sup>1</sup> se refere ao sistema de regras e conjunto de valores que regulamentam as relações entre os indivíduos na vida em sociedade, com vistas à manutenção da boa ordem social (LEPRE, 2015). A ética, por sua vez, refere-se à reflexão do indivíduo sobre seu comportamento prático, à consciência dos critérios que utiliza para resolver dilemas morais e à aplicação do senso moral. Em outras palavras, a moral se associa aos deveres em prol da justiça, dignidade e generosidade, enquanto a ética se refere à reflexão sobre os valores e princípios universais que levam o indivíduo à “vida boa”, que “é consequência de um sentido de felicidade que contemple o si mesmo e o outro, objeto da moral, e completa-se em instituições em que um conteúdo moral esteja presente: a justiça” (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008).

Jean Piaget (1932/1994), em seu livro “O julgamento moral na criança”, estabeleceu as bases teóricas para a compreensão do desenvolvimento moral da criança. Numa perspectiva epistemológica construtivista, Piaget afirma que esse desenvolvimento se constitui na interação entre indivíduo e meio, ou seja, não é algo somente inato, nem somente externo. Esses estudos inspiraram Lawrence Kohlberg (1992) a desenvolver uma teoria do desenvolvimento moral, a partir da necessidade de detalhar mais as condições de heteronomia e autonomia moral descritas por Piaget. Três níveis de desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Algumas vezes o termo “ética” é utilizado para substituir o termo “moral”, pois este carrega um sentido pejorativo associado ao significado do termo “moralismo”, que remete a algo mais autoritário (TOGNETTA e LA TAILLE, 2008).

moral foram apresentados por Kohlberg (pré-convencional, convencional e pós-convencional), sendo que cada um desses níveis apresenta dois estágios, totalizando seis, que são: 1- obediência e punição (dependente de regras externas); 2- orientação instrumental-relativista (levar vantagem pessoal); 3- “bom menino, boa menina” (adotar uma mesma convenção estabelecida pelo grupo); 4- lei e ordem (conjunto de regras de uma instituição que é levada a cabo, mesmo que não faça sentido); 5- contrato social (visar o bem da maioria, decisão utilitarista); 6- princípio ético universal (de base kantiana: a máxima que me faz agir deve ser universalizável) (BATAGLIA; MORAIS e LEPRE, 2010). Assim, pode-se afirmar que os estudos de Piaget e Kohlberg são fundamentados na noção kantiana de moralidade, que se constitui a partir da aplicação de princípios universalizáveis, cuja finalidade é o bem comum da humanidade.

Chama a atenção o entendimento sobre moralidade como derivada de uma tríade/integração de propriedades humanas, cognição-afeto-volição, que remete à noção aristotélica sobre o tema (LEPRE, 2015). Piaget (1999) se dispôs a estudar a inteligência-lógico-matemática argumentando que ela é condição necessária, mas não suficiente, para um bom comportamento moral; ele também afirmou que afeto e cognição são aspectos inseparáveis. Ao se dedicar aos níveis de moralidade dos juízos emitidos pelas pessoas, Kohlberg contribuiu, assim como Piaget, para uma melhor compreensão entre a moralidade e o intelecto humano. Georg Lind, ao estudar o conceito de “competência moral” definido por Kohlberg, relativo ao exercício na ação dos mesmos princípios nos quais o indivíduo se baseia para

emitir juízos (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010), aproximou a moralidade ao aspecto conativo.

Ainda, em relação às propriedades humanas, de maneira geral, a personalidade<sup>2</sup> corresponde ao modo de ser de uma pessoa frente às interações que constrói com o meio, com os outros e consigo mesma. A construção da personalidade também abarca o aspecto ético, uma vez que requer do indivíduo reflexão/juízo, sentimentos/emoção e ação/aplicação de fundo moral. De acordo com Tognetta e La Taille (2008), há uma articulação entre a dimensão moral (“como devo agir?”) e a dimensão ética (“que vida eu quero viver?”), do ponto de vista psicológico. Ao discutirem sobre a correspondência entre os julgamentos morais e as representações que os sujeitos têm de si mesmos esses autores apresentaram resultados de uma correlação entre ética (como o sujeito se vê) e moral (como julga as situações morais, demonstrando sensibilidade aos sentimentos dos personagens envolvidos).

La Taille (2002 apud TOGNETTA; LA TAILLE, 2008, p. 182), conceituando o “eu” como conjunto de representações de si, sendo elas necessariamente valores e

---

<sup>2</sup> "Personalidade é a organização mais ou menos estável e duradoura do caráter, do temperamento, do intelecto e do físico de uma pessoa: organização que determina sua adaptação total ao ambiente. Caráter designa o sistema de comportamento conativo (vontade) mais ou menos estável e duradouro da pessoa. Temperamento designa seu sistema mais ou menos estável e duradouro de comportamento afetivo (emoção); intelecto, seu sistema mais ou menos estável e duradouro de comportamento cognitivo (inteligência); físico, seu sistema mais ou menos estável e duradouro de configuração corpórea e de dotação neuro-endócrina." (EYSENCK, 1953, p. 2 apud ABBAGNANO, 2007, p. 758).



cada indivíduo naturalmente motivado em ver a si próprio por intermédio de representações de valor positivo, fala em “personalidade ética”: os valores morais ocupam o centro de tais representações e, por conseguinte, levam a pessoa dotada a agir coerentemente com a moral.

Assim, é pertinente considerar a dimensão afetiva da moralidade, bem como a perspectiva teórica que pensa a relação entre a moral e o “eu” (*self*), o que inevitavelmente remete à constituição da personalidade ética.

Piaget (1932/1994) afirmou ainda que a construção da autonomia moral depende da socialização, da interação entre os indivíduos, de um ambiente cooperativo, participativo e de respeito mútuo. Kohlberg aplicou essa compreensão quando gerenciou o funcionamento de uma “comunidade justa”, composta por jovens estudantes de Ensino Médio nos Estados Unidos (BIAGGIO, 2006). Apesar dos esforços de alguns autores para distanciar a teoria dos domínios sociais de Turiel (1984) das teorias de Piaget e Kohlberg, tais teorias apresentam a mesma perspectiva epistemológica, o interacionismo (LOURENÇO, 2014). De acordo com a teoria de Elliot Turiel (1984), as pessoas interagem umas com as outras definindo, interpretando e julgando as relações sociais; atuam, portanto, ativamente na construção das categorias fundamentais do conhecimento social, em interação com o meio. Constituem-se numa relação recíproca, pois além de estarem sob influência do meio, também o modificam, construindo suas organizações sociais e morais. Sendo assim, independentemente das contribuições particulares dos estudiosos sobre a moralidade, é notório o papel das interações sociais

para o desenvolvimento moral dos indivíduos em prol de uma autonomia moral. Então, não cabe tratar a educação moral dos adolescentes como algo desconectado das interações sociais que se estabelecem em diversos contextos.

Pesquisas e outros trabalhos acadêmicos têm sido feitos com a temática do desenvolvimento moral de adolescentes nas escolas. Bataglia (2014), em consonância com as ideias de Kohlberg e Lind, apresenta a discussão de dilemas morais como uma forma de promover a educação moral dos adolescentes. Graziella Diniz Borges (2017) avalia a adesão a valores morais (respeito, solidariedade, justiça e convivência democrática) por alunos do ensino fundamental II e médio identificando uma perspectiva social egocêntrica e indicando que tais valores devem ser trabalhados nas escolas. Kadooka, Lepre e Evangelista (2019) destacam que as novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) alteraram o processo de desenvolvimento, aprendizagem, interação e comunicação das crianças/adolescentes. Um novo paradigma no qual estariam relativizadas as posições do educador/autoridade e do educando, o que acaba por influenciar o desenvolvimento social, afetivo, moral e cognitivo desses indivíduos.

Considerando alguns dos principais aspectos apresentados sobre a moralidade (passível de evolução rumo à autonomia moral, de natureza complexa e construída por meio de interações) e a construção da personalidade ética (representação de si não egocêntrica), cabe aqui defender propostas de educação moral. Renunciar a estratégias que promovam o bem comum significa optar por desumanizar a sociedade, pois o conhecimento sobre moralidade nos impele a conscientizar os indivíduos e instrumentalizá-los para resolver dilemas morais, tais quais os propostos por Kohlberg, mas em

situações reais cotidianas. Ou seja, é imperativo viabilizar a educação moral das pessoas, porque, com base nessa educação, podem ser minimizadas condições de vulnerabilidade humana, que geralmente têm suas fontes estruturais em arranjos políticos e econômicos arquitetados para o exercício assimétrico de poder de poucos sobre muitos (MACKENZIE; ROGERS; DODDS, 2014).

### **Desenvolvimento dos adolescentes em meio à cultura da vaidade**

Compreender o adolescente em sua integralidade e diversidade, bem como as interações que estabelece é de fundamental relevância quando se projeta uma sociedade formada por adultos bem desenvolvidos, seja academicamente, seja moralmente. Acompanhar as rápidas transformações do mundo contemporâneo, em termos de tecnologia e sustentabilidade, e perceber como o adolescente participa delas, como ele se sente, pensa e age, torna-se condição para propor uma educação adequada. Entende-se, assim, que o cuidado do adolescente é de interesse estratégico por parte daqueles que genuinamente se dedicam ao bem comum, pois naquele reside uma potência de caráter que se desdobrará ao longo de sua biografia e marcará suas interações sociais.

A adolescência é caracterizada por ser um período em que o adolescente sofre profundas transformações físicas e psicossociais, uma vez que deixa a condição de criança e gradativamente se aproxima da condição de adulto. Segundo Piaget (1999), por volta dos 12 anos destacam-se o pensamento operatório formal, a capacidade de raciocínio abstrato, reflexão propositiva, dedução e elaboração de hipóteses. Ou seja, no que se refere ao desenvolvimento

cognitivo, a adolescência instrumentaliza o indivíduo a pensar a realidade de outra maneira, a refletir sobre si mesmo e suas ações e, assim, a superar seu egocentrismo juvenil (inteligência como condição necessária para o desenvolvimento moral).

Além disso, Damon (2009) define a adolescência como uma “baldeação” rumo a uma autoidentidade e defende a importância de os adolescentes gastarem tempo pensando no futuro e procurando oportunidades que correspondam a seus interesses. Em consonância, Guhur, Alberto e Carniatio (2010), ao investigarem o significado do exame vestibular para os adolescentes, explicam que isso ocorre quando estes se veem muito indecisos quanto à sua própria identidade. Esses autores também citam os “lutos” vivenciados pelo adolescente no campo afetivo, cognitivo e social: 1- luto pelo corpo infantil; 2- luto pela quebra de dependência familiar; e 3- perda da fantasia da família ideal e busca por uma nova identidade em outro contexto social (grupo), com marcas específicas (gestos, roupas, linguagens) de igualização com os pares. Assim, importa ressaltar as peculiaridades da adolescência como etapa do desenvolvimento humano, marcada pela transitoriedade. A questão é o que surge a partir desse “transitório”, para o próprio adolescente e para aqueles com os quais interage.

É certo que a adolescência desemboca na vida adulta, com ou sem a construção de um projeto de vida. A respeito desse tema, Damon (2009) aborda a autoria de projetos vitais nobres por parte dos adolescentes, um propósito para seus atos e que seja constituinte de sua identidade. Não se trata de projetos de felicidade individual, mas sim de caráter coletivo, caracterizados pela intenção de fazer a diferença no mundo e contribuir para a sociedade. Atualmente o

grande problema é a sensação de vazio (insegurança, ansiedade) nos adolescentes, sendo que deveriam definir seu rumo e agir para tal. Eles vivem a tensão entre o que é gratificante (mundo do trabalho) e o que é significativo (próprios sonhos e ideais), uma indecisão que tem resultado em amadurecimento tardio. De acordo com o autor, a consciência do adolescente atual de que terá de fazer a transição para a vida adulta pode causar ansiedade/depressão ou mesmo uma paralisia. Nesse sentido, preocupa saber que, na maioria dos casos, falta ao adolescente uma dedicação séria a uma atividade que venha de um projeto vital sincero, que dê significado e direcionamento à vida. Logo, diante de uma sensação de vazio ou indecisão, há um forte indício da vulnerabilidade dos adolescentes a fatores manipuladores externos.

Também é relevante abordar a questão geracional que envolve os adolescentes considerados nativos digitais. Kadooka e Lepre (2018) esclarecem um fenômeno recente de incomunicabilidade entre os nativos digitais e os adultos próximos que servem como modelo/autoridade: no que se refere à internet, redes sociais e novas tecnologias, o adulto perde sua hierarquia em relação à criança/adolescente, e invertem-se, então, os papéis (“o adulto não sabe”, “a criança/o adolescente sabe”). Entretanto, no desenvolvimento da moralidade, na noção piagetiana, a criança depende de uma relação assimétrica com o adulto/autoridade, que é quem transmite a regra (valor moral). A convivência de gerações distintas em suas estruturas de pensamento, influenciadas qualitativa e quantitativamente de formas diferentes pelas novas tecnologias digitais, está mais para um não-encontro, ou mesmo um embate. Logo, os nativos digitais interagem menos com pais e professores (estão mais

solitários), apresentam baixas resiliência e volição, são imediatistas e individualistas, estão mais infelizes (nunca se satisfazem, tudo é chato) e mais dependentes.

Nessa tendência de diminuição de interações humanas face a face, Twenge (2020) aponta uma correlação entre o aumento dos casos de depressão, automutilação e suicídio desde 2011 entre adolescentes americanos e aumento do tempo gasto com tecnologia e o ciberespaço. A propósito, essa autora cunhou o termo “*iGen*” para identificar a “geração *smartphone*”, uma geração de adolescentes cada vez mais solitários, que vem amadurecendo mais lentamente que as anteriores, e menos preparados para a vida adulta. Esse termo “*iGen*” (“*I generation*”: “geração do eu”) remete ao sentido do “eu” do adolescente não somente pelo viés da solidão ou isolamento das relações humanas, com provável maior interação com a máquina/tecnologia, mas também pelo viés do “*self*” (“eu”, “próprio”), expresso pelo comportamento agora habitual de “tirar uma selfie”, uma fotografia de si mesmo para publicação nas redes sociais on-line.

É inegável a preocupação de boa parte dos adolescentes com a sua imagem perante os olhos dos outros. O uso exacerbado da imagem, a apologia às selfies, revela a necessidade de mostrar que deseja uma suposta felicidade do outro, mas isso não significa que haja o genuíno interesse de felicidade, inclusive consigo mesmo, pois nas redes sociais on-line não faltam sorrisos “amarelos” de pseudofelicidade em cenários inspirados no luxo (e muitas vezes também na luxúria); é muito mais uma questão de exibicionismo, um apelo ao consumismo, uma cultura da vaidade e do espetáculo (LA TAILLE, 2009).

Num mundo cheio de câmeras e holofotes, no amálgama do espaço real com o virtual, no limite tênue entre o que é privado e o que é público, o adolescente é tolhido de ser simplesmente quem é, ou define uma versão paralela de si mesmo, quando expõe seu “avatar pseudofeliz”, que é a versão imagética pela qual é julgado no ambiente virtual, onde faz a própria publicização. Tal superficialidade e esvaziamento de si estão entranhados na vida dos adolescentes, que tendem a jogar para segundo plano as figuras de autoridade (grandes pensadores, artistas, pesquisadores etc.), tão importantes como referência no momento de constituição de sua identidade. Através do grande sucesso e visibilidade, as celebridades (*youtubers*, *digital influencers* etc.) tomaram o lugar das autoridades e passaram a ser os ídolos dos adolescentes. “Deve-se estar atento ao contexto no qual evoluem as crianças e adolescentes, inclusive o fato de estarmos educando em uma ‘cultura da vaidade’” (LA TAILLE, 2009, p. 276).

### **Contexto do Ensino Médio: entre o discurso e a efetivação da formação integral**

A educação é direito de todos e dever do Estado. Uma vez que a sociedade vivenciasse o Estado como coisa sua, a educação seria priorizada e cuidada pelo reforço de seu caráter público (SAVIANI, 2010). O Ensino Médio compõe a educação básica dos cidadãos brasileiros e é, antes de tudo, um direito dos mesmos. Contudo, muito se discute a respeito da função do Ensino Médio, seu modelo engessado (ainda essencialmente disciplinar, teórico, conteudista e modelado pelas exigências do Exame Nacional do Ensino Médio e demais vestibulares), sua configuração como espaço de uma cultura

de diversão, e como viabiliza, ou não, os projetos de vida dos adolescentes. Diante desse cenário, para além de que seja meramente reformulado quanto à sua organização e estrutura curricular, defende-se que o Ensino Médio oportunize ao adolescente uma efetiva formação integral.

Está sendo implementado o “Novo Ensino Médio”, um programa nacional de reformulação dessa etapa da formação básica previsto no Plano Nacional de Educação de 2014, com prazo de adaptação das escolas até março de 2022 (BRASIL, 2018b), que se mostra como uma oportunidade de efetivar uma educação de melhor qualidade em prol dos jovens entre 15 e 18 anos. Segundo a organização não governamental “Todos pela Educação” (2022), em 2021, a cada 100 jovens brasileiros de 19 anos, apenas 65% concluíram o Ensino Médio; em 2019, dentre os estudantes da 3ª série do Ensino Médio das redes públicas e privadas 37,1% aprenderam língua portuguesa adequadamente e somente 10,3% aprenderam matemática adequadamente. Esse cenário crítico traz como consequências o a falta de preparo para as atividades cotidianas da vida adulta e para o mundo do trabalho, sem contar que o ensino superior é pouco acessado, pois fica restrito à uma pequena parcela da população<sup>3</sup>. A baixa permanência dos jovens no Ensino Médio, assim como a baixa motivação e a alta resistência a construções de sentido do aprendizado como algo inserido em um projeto de vida a longo prazo resultam no predomínio de uma cultura de diversão nos espaços

---

<sup>3</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), em 2019, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,4%, sendo que 21,4% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 11% estavam atrasados.



escolares (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012). Assim, fica evidente a necessidade de um novo modelo educacional para o Ensino Médio brasileiro, de tal forma que seja aderente à atual realidade dos adolescentes e atenda/ressignifique seus interesses.

Regulamentações e documentos orientadores foram construídos para a implementação do novo Ensino Médio. Quanto aos referenciais para os currículos, podem ser citados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio (BRASIL, 2018a) e os referenciais para elaboração dos itinerários formativos (BRASIL, 2018c). Chama a atenção que tais documentos normativos defendem para o Ensino Médio: uma formação geral básica com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, as quais estão descritas na BNCC; o protagonismo juvenil, incentivado por meio dos chamados itinerários formativos (parte flexível do currículo que é escolhida pelo jovem de acordo com seus interesses); a possibilidade de formação técnica e profissional; e a ampliação da carga horária, de 2400 horas para pelo menos 3000 horas, das quais 1800 horas estão asseguradas para a formação geral básica (BRASIL, 2018b). Esses documentos ainda abordam uma concepção de adolescente/jovem em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, bem como valorizam a formação ética e orientada para a tomada de decisões responsáveis, em prol da autonomia e cidadania.

Art. 5º - O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta [...] será orientado pelos seguintes princípios específicos: I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto

de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; [...] IV - respeito aos direitos humanos como direito universal; [...] VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo [...] (BRASIL, 2018d, p. 2).

Apesar de haver pontos positivos no desenho desse novo modelo, como o discurso de formação integral e protagonismo juvenil, também há pontos passíveis de questionamento, seja na concepção ideológica, seja nas dificuldades para a concretização de seu processo de implementação. Há posicionamento crítico em relação a essa proposta de reformulação do Ensino Médio, apontando que, na realidade, a flexibilização curricular tende a ser restritiva na formação do jovem. Para exemplificar, a respeito dos itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio, Alice Casimiro Lopes (2019) debate o enfoque dado à formação técnica e profissional (que seria uma meta política fixada a priori, voltada à preparação para o mundo do trabalho, na tentativa de controle dos projetos de vida dos estudantes) e a relativização da importância dos conhecimentos escolares na área de humanidades, como em filosofia e sociologia, disciplinas que representam um espaço de pensamento crítico e formação para a cidadania.

La Taille (2009) defende a presença da filosofia e ciências humanas no currículo escolar para adolescentes no Ensino Médio, por conta da maior maturidade intelectual, disposição para reflexão sobre temas sociais, pensamento hipotético-dedutivo e, principalmente, por oportunizar uma instância de educação moral.

Aliás, esse autor confirma a escola como instituição adequada para ajudar os alunos a tomarem consciência das características do espaço público: “como pode ela [a escola] delegar exclusivamente à família o ensino de regras, princípios e valores que valem essencialmente para as relações sociais típicas da própria escola?” (LA TAILLE, 2009, p. 232).

Ainda no contexto educacional, cabe abordar um ambiente acadêmico favorável à aprendizagem, em que a formação e atuação docente influenciem no processo de construção de personalidades éticas, seja dos próprios professores, seja dos estudantes, superando o mero aspecto cognitivo, independentemente do nível de ensino. Morais et al. (2017) identificaram oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida em um curso superior de Pedagogia, na percepção de alunos e professores. Tais oportunidades se referem à possibilidade de aplicação do conhecimento em situações reais e/ou experimentais que exigem do estudante envolvimento e responsabilização, como a troca de perspectivas, a participação ativa e a tomada de decisões de modo comprometido. Essas situações devem ser, preferencialmente, acompanhadas por professores, autoridades ou alunos mais experientes, a fim de proporcionar uma reflexão dirigida e um aconselhamento competente sobre os problemas relacionados ao processo de aprendizagem. Logo, as atividades em que podem ocorrer a assunção de responsabilidade e a reflexão dirigida correspondem a um ambiente acadêmico favorável à aprendizagem, pois não se restringem às competências intelectuais e profissionais, mas contribuem para a formação integral dos envolvidos, em suas dimensões emocionais e sociomoraes, por exemplo. Nesse sentido, Morais et al. (2017) ressaltam a importância da articulação entre

teoria e prática na função docente, bem como sinalizam que a formação do professor se dá de forma contínua e contempla a reflexão sobre sua prática, para além do conteúdo e da técnica.

Em suma, o Ensino Médio se mostra como terreno de direito de formação integral dos adolescentes brasileiros, porém, ainda se apresenta na versão “areia movediça”, pois, apesar da dinâmica atual em torno da implementação da BNCC, está mais constituído por elementos ideológicos e políticos capazes de trazer uma educação para o exercício da cidadania plena do que servindo como base firme para construção de uma sociedade consciente e em prol do bem público. Na contramão desse cenário predominantemente discursivo, destaca-se a formação e atuação do profissional da área de Educação, como facilitador de oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, que se alinham com a noção de protagonismo juvenil preconizada na BNCC e com a construção de personalidades éticas no contexto do Ensino Médio.

### **O papel das interações sociais no desenvolvimento dos adolescentes**

A adolescência é uma fase crítica do desenvolvimento humano, que exige adaptações, pois se trata de uma transição para a vida adulta. Tanto cognitivamente quanto moralmente o adolescente passa por transformações que influenciam no desenho de seu futuro. Mas, imersos em uma atual cultura da vaidade, os adolescentes estão cada vez mais carentes de interações genuinamente humanas face a face, algo que os distancia da autonomia moral. O egocentrismo tem sido reforçado entre os nativos digitais, que mais se alimentam das

selfies, da publicização de si, do que de um plano de felicidade coletiva. Sendo assim, como o projeto de vida do adolescente pode ser enriquecido pelas interações sociais, tirando-o da solidão/vaidade, da condição de vulnerável e heterônomo?

O pensamento do adolescente (formal) difere-se do pensamento da criança (concreto). Além da estrutura de classes e das relações, ele apresenta a lógica das proposições: elabora hipóteses, planeja e executa experimentos, observa resultados e tira conclusões. O adolescente constrói novas teorias e reflete sobre o seu pensamento. O comportamento adolescente não depende apenas dessa estrutura cognitiva amadurecida, nem somente do despertar da sexualidade, mas também do meio social no qual está inserido. O esforço empenhado para ingressar na vida adulta gera desequilíbrios, à medida que a lógica do adolescente se confronta com diferentes pontos de vista dos adultos, com sucessivos ciclos de aprendizagem e adaptação (PIAGET; INHELDER, 1976).

Embora não tenha dedicado suas pesquisas à temática dos afetos, Piaget chegou a dizer que as angústias desse momento, a chamada crise da adolescência, são determinadas pelo futuro, ao contrário do que pensava Freud, para quem essa problemática era decorrente do retorno de desejos reprimidos na infância [...]. Ao visualizar o futuro, sem ter meios para realizá-lo, o jovem, muitas vezes, revolta-se contra autoridades e situações estabelecidas. (CUNHA, 2008, p. 75).

Na maioria dos casos, o adolescente se sente inseguro diante da responsabilidade ou mesmo possibilidade de elaborar seu projeto

de vida. A autopercepção das aptidões a serem desenvolvidas profissionalmente e a disponibilidade para interações sociais face a face (entre pares ou com adultos/autoridades morais) ficam em segundo plano, pois, ao ter o *smartphone* como uma quase extensão do próprio corpo, os adolescentes priorizam os prazeres do ciberespaço. Longe de serem inócuos, os ambientes virtuais, principalmente as redes sociais on-line, estão impregnados de inteligência artificial prontamente programada para atender aos interesses do mercado de consumo, com seus mecanismos de captação de dados e preferências pessoais, de indução de trajetórias e conteúdos, enfim, de controle. A correlação entre o tempo gasto com a tecnologia e o aumento do número de casos de depressão, automutilação e suicídios entre adolescentes indica que eles estão mais solitários e vulneráveis.

Segundo Piaget (1972/2008, p. 46), “o período de 15 a 20 anos marca o início da especialização profissional e conseqüentemente também a construção de um programa de vida de acordo com as aptidões do indivíduo”. Os lutos que marcam a passagem para a vida adulta, as expectativas de amadurecimento e de assunção de responsabilidade são vivenciados/sofridos pelos adolescentes. Muitas vezes eles são pressionados pelos pais, pela escola ou por eles mesmos a se posicionarem, a resolverem problemas e a tomarem decisões sobre o próprio futuro. Porém, os adolescentes apresentam um apreço à subjetividade, ao sentimento de insegurança e de autoafirmação, bem como seus planos de vida estão mais voltados ao contexto privado, às necessidades materiais e ao apego familiar (TARDELI; ARANTES, 2021). Isso torna a função docente desafiadora, pois a noção de autorrealização dos adolescentes não se configura como um projeto

de felicidade coletiva (voltado ao bem comum), não é próprio de uma personalidade ética.

Portanto, em termos de evolução moral da sociedade, é relevante incentivar interações sociais nas quais a tecnologia não seja protagonista/dominante, nem um fim em si mesma. Considerando a tese piagetiana da indissociabilidade indivíduo-sociedade, compreende-se que as interações sociais produzem características novas e transformam o indivíduo em sua estrutura mental, podendo ser de natureza coercitiva ou de opressão e de cooperação ou de solidariedade (DONGO-MONTOYA, 2017). Defende-se, então, as interações sociais de cooperação, que potencializam a construção de personalidades éticas, inclusive no contexto educativo. De acordo com Bereta (2020, p. 103):

A formação dos sujeitos no processo educacional somente estará pautada nos princípios éticos quando realmente houver uma preocupação com o outro, quando identificarmos os nossos sentimentos e os do outro, interligados neste complexo sistema de relações.

### **O papel das interações sociais entre adolescentes e professores no contexto do Ensino Médio**

O contexto do Ensino Médio brasileiro está sendo construído com base num discurso de formação integral dos estudantes. Mas a efetivação desse discurso depende de novas interações, que superem a superficialidade do modelo de educação tradicional. Os adolescentes precisam de um ambiente favorável para a constituição de suas personalidades, personalidades éticas, preferencialmente. Os

professores do Ensino Médio, por sua vez, precisam de oportunidades de formação nas quais sejam discutidos os conceitos do campo da educação moral, tanto para que exerçam um papel de autoridade perante os estudantes, quanto para que reflitam sobre sua própria personalidade e evoluam eticamente. Em termos de desenvolvimento moral, objetivando uma sociedade mais justa, defende-se a aplicação de metodologias ativas nos processos de ensino, assim como a ocorrência de interações afetivas entre os adolescentes e professores para a potencialização das aprendizagens.

De acordo com a noção piagetiana de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, a ação precede a representação, algo que também se expressa na vida em sociedade e no desenvolvimento coletivo, pois as operações, a organização e reorganização da ação humana (individual e coletiva) promovem conflitos e desequilíbrios, até que sejam alcançados estados de equilíbrio relativamente estáveis e tomada de consciência mais profunda (DONGO-MONTOYA, 2017). Entendendo esse caminho de desenvolvimento cognitivo, desde a ação material do ser humano sobre os objetos até a consciência, é plausível considerar o caminho inverso, de desenvolvimento moral, desde o juízo moral até a ação moral. E, intermediando esses polos da ação e do juízo/representação, independentemente do caminho de desenvolvimento (cognitivo ou moral), apresenta-se a afetividade. No plano moral (“como devo agir?”), a afetividade pode ser entendida como a capacidade de sensibilizar-se com o outro, algo que regula a conduta do indivíduo em sociedade (afetividade interindividual), e não deixa de compor o plano ético (“que vida eu quero viver?”), pois possibilita refletir sobre si mesmo (afetividade intraindividual). “As ligações afetivas (amizade,



parentesco, exposição da intimidade, vergonha) são fatores importantes na determinação da moralidade, bem como na diferenciação do juízo moral expresso e da ação” (BERETA, 2020, p. 106).

[...] Desta forma, se as instituições educacionais não reconhecerem a necessidade de considerar os sentimentos, não haverá como controlar os comportamentos, pois é a energia que alimenta a ação, e é por esta energia que será construído o respeito por si. É com essa grande contribuição da Psicologia Moral, que nos permite concluir que somente no momento em que os estudantes desejarem serem vistos como generosos, justos e solidários é que temos a possibilidade de serem sensíveis aos sentimentos dos demais (TOGNETTA, 2009 apud BERETA, 2020, p. 110).

Em termos didáticos, a função docente que viabiliza a aplicação de metodologias ativas no Ensino Médio contribui para o amadurecimento dos adolescentes, para a elaboração de seus projetos vitais nobres e transição para a vida adulta, incluindo o ingresso no ensino superior. Considerando que os documentos normativos relativos ao Ensino Médio defendem o desenvolvimento de habilidades e competências, o protagonismo juvenil, cabe questionar: a escola tradicional consegue promover a formação integral, a almejada constituição de personalidades éticas? O viés conteudista do Ensino Médio, o foco na transmissão de informações centrada na figura do professor, impossibilita responder afirmativamente à questão posta. Ainda há muito apelo a operações formais, a

representações, a abstrações, sem suporte do aspecto afetivo, sem um ambiente favorável à aprendizagem, e poucas oportunidades de interação social durante as aulas (que exijam cooperação e solidariedade, e suscitam assunção de responsabilidade), pouca reflexão dirigida e pouco atendimento às aptidões e aos reais interesses dos estudantes. A escola tem o papel de auxiliar na construção de ferramentas cognitivas para a inserção ativa do indivíduo na sociedade, para que ele possa compreender os processos sociais e políticos em que está envolvido, contribuindo para o seu aperfeiçoamento (CUNHA, 2008). Esforços para que esse papel seja efetivamente realizado são coerentes com um projeto de sociedade que se posiciona contra a solidão, passividade, vulnerabilidade e opressão, ao contrário, a favor dos valores humanos mais elevados, universalizáveis.

No entanto, a formação e a conclusão de estruturas cognitivas implicam toda uma série de trocas e um ambiente estimulante; a formação de operações sempre requer um ambiente favorável para a ‘cooperação’, ou seja, operações realizadas em comum (por exemplo, o papel da discussão, crítica ou apoio mútuo, problemas levantados como resultado de trocas de informações, curiosidade aumentada devido à influência cultural de um grupo social, etc.). (PIAGET, 1972/2008, p. 44).

Diante do exposto, evidencia-se que as interações sociais entre professores e alunos do Ensino Médio favorecem a construção de personalidades éticas. Apesar do fenômeno recente de incomunicabilidade entre os nativos digitais e os adultos próximos que servem

como referência (KADOOKA e LEPRE, 2018), os professores não precisam nem devem desistir do papel de figura de autoridade relevante no processo de constituição da identidade dos adolescentes. Argumenta-se, assim, que a personalidade do professor influencia na formação da personalidade do adolescente do Ensino Médio, por ter um potencial educativo transformador. Cabe também ressaltar que autoridade no ambiente escolar não significa que o professor deva ser autoritário, por exemplo, mas que, por meio de sua conduta, possibilite que o estudante perceba as razões pelas quais deve proceder de uma maneira e não de outra (CUNHA, 2008).

Quando se fala em educação moral, a consideração dos aspectos afetivos é tão importante quanto os cognitivos, pois moralidade não pode ser ensinada como qualquer outro conteúdo em que uma pessoa ensina e a outra aprende de forma passiva. (BERETA, 2020, p. 113).

Contudo, é inevitável levantar alguns questionamentos diante dessa argumentação a favor do professor como autoridade moral e das interações afetivas. O professor tem formação para proporcionar isso aos alunos? O professor tem conhecimento de como se forma uma personalidade ética? O estudante, numa fase crítica do seu desenvolvimento, na transição para a vida adulta, muitas vezes prestes a migrar do Ensino Médio para o ensino superior, carece de uma autoridade acadêmica e moral à altura desses desafios da adolescência. Barrios; Marinho-Araújo e Branco (2011) afirmam a necessidade da formação do professor quanto à promoção do desenvolvimento moral de seus alunos, centrada no desenvolvimento de valores,

competências e recursos pessoais necessários à internalização ativa e à coconstrução de uma cultura comprometida com a ética e com a moral. Carvalho e Almeida (2011) verificaram que os professores têm a concepção de que desenvolvimento moral é uma condição decorrente de contínuo aprendizado; além disso, acentuaram a importância da formação continuada dos professores, incluindo análise da prática pedagógica, reflexões sobre aspectos importantes do desenvolvimento humano e julgamento moral, especificamente na adolescência, e implicações dos meios de mediação na promoção da autonomia dos alunos. Logo, quanto ao ambiente favorável para a formação de personalidades éticas, nota-se que os cursos universitários de formação de professores ainda precisam avançar na reformulação de suas propostas curriculares, algo que traça um paralelismo com a necessidade apontada diante da BNCC e a reformulação do Ensino Médio, em prol de uma formação integral. Adere-se ainda à importância da formação docente continuada, tal qual os apontamentos de Carvalho e Almeida (2011).

### **Considerações Finais**

A partir das reflexões apresentadas ao longo deste capítulo, destacam-se as seguintes considerações:

- Os estudos sobre a moralidade humana são marcados por uma complexidade que é própria da natureza humana, por envolver a tríade cognição-afeto-conação, o que nos desafia a construir academicamente um quadro teórico suficientemente abrangente.

- Nos estudos sobre moralidade humana é notório o papel das interações sociais para uma evolução rumo à autonomia moral.
- É pertinente considerar a dimensão afetiva da moralidade e sua interdependência com a dimensão ética (representação de si não egocêntrica) na constituição da personalidade ética (com projeto de vida e noção de felicidade que abarcam o outro).
- Intermediando os polos da ação e do juízo/representação, independentemente do caminho de desenvolvimento (cognitivo ou moral), apresenta-se a afetividade.
- O conhecimento sobre moralidade nos impele a viabilizar a educação moral dos indivíduos, conscientizá-los e instrumentalizá-los para resolver dilemas morais cotidianos, minimizando condições de vulnerabilidade humana.
- Os adolescentes passam por grandes transformações, mas seu amadurecimento está cada vez mais atrasado e manipulável (vulnerável, portanto), uma vez que há incertezas e sofrimento no momento de delinear um projeto de vida, num contexto de diminuição das relações humanas face a face (principalmente com adultos/autoridades morais) e aumento de interações virtuais ou com a máquina/tecnologia em meio à cultura da vaidade.
- A interação adolescente-máquina pode ser considerada um amplificador do egocentrismo juvenil, em detrimento das interações sociais/humanas que de fato forjam o desenvolvimento moral, que se alinham com a constituição de uma personalidade ética.

- Vale o esforço da sociedade para garantir aos adolescentes situações em que se desenvolvam para a autonomia e o exercício de cidadania plena, de tal forma que o discurso apresentado na BNCC não seja mera formalidade, nem um meio político de perpetuar a enorme desigualdade social no país.
- As inter-relações entre cognição, afeto e conação/ação inerentes à construção de personalidades éticas corroboram a necessidade de haver interação afetiva entre adolescentes e professores, passando do discurso à efetivação da formação integral no contexto do Ensino Médio.
- Nos níveis de ensino cujas aprendizagens por operações formais (na noção piagetiana) são preponderantes (Ensino Médio e ensino superior), espera-se que sejam implementadas novas interações, que superem a superficialidade do modelo de educação tradicional, mais coerentes com níveis morais mais elevados.
- Escolher exercer o papel de autoridade moral caracteriza uma assunção de responsabilidade por parte do professor, num quadro em que ele próprio se constitui como personalidade ética, além da intencionalidade de contribuir para a formação de outras personalidades éticas, ao optar por metodologias ativas e estimular reflexões dirigidas, por exemplo, num quadro amplo de interações sociais afetivas.

Conclui-se que a hipótese de pesquisa não deve ser refutada, pois tais considerações dão sustentação teórica para afirmar que a personalidade/formação do professor de Ensino Médio de fato influencia (serve como autoridade moral) na formação da

personalidade do adolescente, que está em uma fase crítica em seu desenvolvimento, pela transição para a vida adulta.

## **Referências**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; BRANCO, Angela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, 2011, pp. 90-99.

BATAGLIA, P. U. R. Esses adolescentes de hoje... podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind In: TOGNETTA, LRP; VINCENTIM, V. **Esses adolescentes de hoje...** O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014, pp. 113-139.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, 2010 pp. 25-32.

BERETA, T. A. D. S. **A formação ética do psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral**. Marília: Oficina Universitária, 2020.

BIAGGIO, Ângela Maria. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna. 2006.

**BORGES, Graziella Diniz. Valores morais em alunos do Ensino Fundamental II e Médio do interior do Estado de São Paulo.**

Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, 2017.

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.**

Brasília: MEC/SEB. 2018a Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2021.

**BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.** Lei 8069 de 13 de junho de 1990. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2022.

**BRASIL. Guia de implementação do Novo Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB. 2018b. Disponível em:

<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

**BRASIL. Portaria Nº 1432, de 28 de Dezembro de 2018.**

Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

Brasília: MEC. 2018c. Disponível em:

<[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199)>. Acesso em: 5 fev. 2022.

**BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília:

MEC. 2018d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 13 dez. 2021.



CARVALHO, Juliana Castro Benício de; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Desenvolvimento moral no Ensino Médio: concepções de professores e autonomia dos alunos. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 65, 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida**. São Paulo: Summus, 2009.

DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar. O pensamento sociológico de Piaget. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, 2017, pp. 159-184.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto; ALBERTO, Raiani Nascimento; CARNIATTO, Natália. Influências biológicas, psicológicas e sociais do vestibular na adolescência. **Roteiro**, v. 35, n. 1, 2010, pp. 115-138.

IBGE. **IBGE Indicadores**: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. Rio de Janeiro: IBGE-Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 04 dez. 2022.

KADOOKA, Aline; LEPRE, Rita Melissa. Nativos digitais: a influência das novas tecnologias no desenvolvimento moral infanto-juvenil. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 9, n. 2, 2018, pp. 153-174.

KADOOKA, Aline; LEPRE, Rita Melissa; EVANGELISTA, Vitor. Possíveis relações entre as novas tecnologias e o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, n. especial, 2019, pp.185-226.

KOHLBERG, Lawrence et al. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Artmed Editora, 2009.

LEPRE, Rita Melissa. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? In MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. (Org.). **Desenvolvimento Sócio Moral e Condutas de Risco em Adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras. 2015.  
<https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-02-09-15-13-14-31.pdf>

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019, pp. 59-75.

LOURENÇO, O. Domain theory: A critical review. **New Ideas in Psychology**, v. 32, p. 1-17, 2014.

MACKENZIE, C.; ROGERS, W.; DODDS, S. **Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy**. New York, NY. Oxford University Press, 2014.

MORAIS, A. de; BATAGLIA, P. U. R.; LEPRE, R. M.; DIAS, C. L.; OLIVEIRA, R. E. C. de. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 482–509, 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644128>. Acesso em: 13 dez. 2021.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio**. *Educar em Revista*, v. 28, n. 44, 2012, pp. 181-200.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1976. 260p.

PIAGET, Jean. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. **Human development**, v. 51, n. 1, p. 40-47, 2008. (Reprint of **Human development**, v. 15, n. 1, 1972, p. 1-12).

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994. (Trabalho original publicado em 1932)

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010, pp. 380-412.

TARDELI, Denise D’Auria; ARANTES, Valéria Amorim. As possibilidades de autorrealização expressas nos projetos de vida de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já 2022**: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LA TAILLE, Yves de. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, 2008, pp. 181-188.

TURIEL, E. **El desarrollo del conocimiento social**: moralidad y convención. Madrid, España: Closas-Orcoyen, S.L. Poligono Igarza Paracuellos del Jarama, 1984.

TWENGE, Jean M. Why increases in adolescent depression may be linked to the technological environment. **Current opinion in psychology**, v. 32, 2020, pp. 89-94.



## **Sobre os Autores**

### **Beatriz Ribeiro Peixoto**

Graduação: Pedagogia pelo Centro Universitário Sagrado Coração – UNISAGRADO – Bauru/SP (2017-2020). Mestranda em Educação pela Unesp-Marília, PPGE, Linha de Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais (2021-2023). Professora do Ensino fundamental rede pública de Piratininga- SP (2021 – em andamento).

### **Cristiane Paiva Alves**

Terapeuta Ocupacional, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília, tem mestrado e doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É especialista em Neurologia e Reabilitação dos Membros Superiores, pela UFSCar. Docente da FFC, UNESP/Marília. Instrutora de Yoga e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

### **Davi Milan**

Professor mediador de polo da UNIVESP, professor da educação básica da rede pública municipal, Especialista em Educação, graduado em Pedagogia e Letras. Membro do Grupo: Produção Acadêmica (PPA), Membro do Grupo de Pesquisa: Formação de Educadores (GP FORME) da UNESP de Marília-SP, membro do Grupo de Pesquisa: Trabalho, Saúde e deficiência da Unesp de Marília -SP.

### **Fátima Simone Silva Pereira Consoni**

Psicóloga e Pedagoga. Especialista em Terapia Cognitivo-comportamental. Professora, mestranda em Psicologia pela Unesp/Assis e participante do GEPEDEME - Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação.

### **Gisele de Assis Carvalho Cabral**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Marília (2021). Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Marília (2021). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2010). Professora de EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) em Marília desde 2001. É integrante do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação PROLEAO (UNESP-Marília) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância - CEPLLI (UNESP-Marília).

### **Manuel João Mungulume**

Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FFC- UNESP – *Campus* de Marília/SP. Licenciado em ensino de Filosofia e com habilitações em ensino de História pela Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação da Cidade da Beira - Departamento de Ciências Filosóficas e Humanas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES) da Unesp de Marília/SP. Trabalha nas seguintes linhas de Pesquisas: Ética; Filosofia da Educação; Educação Axiológica; Formação de Professores e Educação Ambiental.

### **Patricia Unger Raphael Bataglia**

Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Possui Livre Docência em Desenvolvimento Moral na Criança pela UNESP. Atualmente é docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP (*campus* Marília). Membro da Comissão de Ética do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e assessora científica da FAPESP. Coordena o GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral).

### **Priscila Caroline Miguel**

Doutoranda em Educação com Bolsa Capes, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - *Campus* de Marília. Mestre em Educação (2021) pela mesma universidade. Graduada em Psicologia pela Unimar - Universidade de Marília/SP. É vinculada ao GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral), cadastrado no CNPq.

### **Rita Melissa Lepre**

Psicóloga, Especialista em Neuropsicologia, Mestre e Doutora em Educação (UNESP/Marília) e Livre-Docente em Psicologia da Educação (UNESP/Bauru). Professora Associada do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, UNESP/ Bauru. Credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia (UNESP/Assis) e em Docência para a Educação Básica (UNESP/Bauru). Líder do GEPEDEME - Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação.



### **Rogério Melo de Sena Costa**

Sempre gostou de escola e, para não sair dela, resolveu ser professor. É licenciado e bacharel em Ciências Biológicas (UNESP - Botucatu), mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC) e doutorando em Educação (UNESP - Marília). Lecionou Ciências da Natureza e Matemática por mais de vinte anos, principalmente aos adolescentes. Atualmente é Diretor Pedagógico do Ensino Médio, no Colégio Chaminade. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI, UNESP - Marília). Tem interesse por temas como educação integral, desenvolvimento moral e influência das tecnologias digitais na formação dos jovens do Ensino Médio.

### **Tamires Alves Monteiro**

Doutora e mestre em Psicologia escolar e do desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da USP. Graduada em Pedagogia, com habilitação em educação infantil, pela UNESP/Marília. Cursando estágio de pós-doutorado no programa de Educação da Unesp/Marília.

### **Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta**

Psicóloga, com Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Atualmente, é docente e coordenadora do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Adamantina e docente no Curso de Psicologia da Faculdade da Alta Paulista. Membro da Comissão de Ética do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – Subseção de Assis. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral

e Educação Integral (GEPPEI). Desenvolve estudos sobre a Formação em Psicologia, com ênfase em aspectos éticos, competência moral, metodologias ativas e ambiente acadêmico.

## **SOBRE O LIVRO**

### *Catálogo*

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

### *Normalização*

Kamilla Gonçalves

### *Diagramação e Capa*

Mariana da Rocha Corrêa Silva

### *Assessoria Técnica*

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

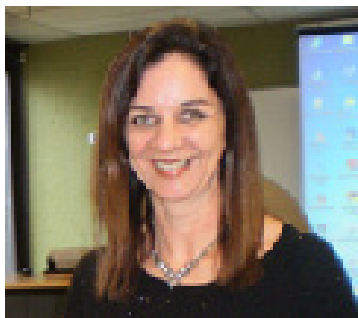
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro



*Patrícia Unger Raphael Bataglia*  
Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Possui Livre Docência em Desenvolvimento Moral na Criança pela UNESP. Atualmente é docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP (campus Marília). Membro da Comissão de Ética do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e assessora científica da FAPESP. Coordena o GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral).

Este livro destaca o tema da formação ética do professor e da professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Ele nos convida a refletir sobre o papel da escola enquanto instituição comprometida com a formação moral e ética dos estudantes que prioriza a defesa da dignidade humana e da justiça social. Entende-se que, além de competências intelectuais, o processo de educação escolarizada deve, também, priorizar valores éticos e morais que nos ajudem a construir uma sociedade mais justa, harmônica e democrática

---

ANA CLÁUDIA SALADINI



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0039/2022

Processo N° 23038.001838/2022-11

ISBN 978-65-5954-398-4



9 786559 543984