

Patrícia Unger Raphael Bataglia
Priscila Caroline Miguel
Matheus Estevão Ferreira da Silva
(Organizadores)

A FORMAÇÃO ÉTICA DO EDUCADOR EM CONTEXTOS DIVERSOS



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



A FORMAÇÃO ÉTICA DO EDUCADOR EM CONTEXTOS DIVERSOS

**Patrícia Unger Raphael Bataglia
Priscila Caroline Miguel
Matheus Estevão Ferreira da Silva
(Organizadores)**

Patrícia Unger Raphael Bataglia
Priscila Caroline Miguel
Matheus Estevão Ferreira da Silva
(Organizadores)

A FORMAÇÃO ÉTICA DO EDUCADOR EM CONTEXTOS DIVERSOS

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024



**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 Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

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/CAPE

Parecerista: Profa. Dra. Luciana Nogueira da Cruz (UNESP - Campus de São José do Rio Preto)

Capa: Imagem gratuita Freepik

Ficha catalográfica

F724 A formação ética do educador em contextos diversos / Patrícia Unger Raphael Bataglia,
Priscila Caroline Miguel, Matheus Estevão Ferreira da Silva (org.). – Marília :
Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.

414 p. : il.

CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-472-1 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-473-8 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-473-8>

1. Epistemologia genética. 2. Educação - Brasil. 3. Professores - Formação. 4.
Ética. I. Bataglia, Patrícia Unger Raphael. II. Miguel, Priscila Caroline. III. Silva,
Matheus Estevão Ferreira da. IV. Título.

CDD 370.114

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

HOMENAGEM (*IN MEMORIAN*): *GEORG LIND (1947-2021)*

Georg Lind faleceu, em sua casa em Konstanz (Alemanha), em 30 de novembro de 2021, após uma curta doença, aos 74 anos. Ele tornou-se conhecido mundialmente pelo seu vasto programa de pesquisa, considerado um dos maiores em Psicologia Moral (HASTE; LIND, 2002), em torno do constructo kohlberguiano de competência moral. Esse programa é comumente associado à elaboração que ele fez de uma metodologia de avaliação da competência moral, o *Moral Competence Test* (MCT). No entanto, seu programa inclui os vários estudos longitudinais, transculturais, de intervenção e experimentais que desenvolveu ao longo de toda sua carreira acadêmica, desde a década de 1970.

Lind também foi um dos críticos à visão reducionista da Psicologia Moral, voltada ao aspecto cognitivo do desenvolvimento moral, e esteve envolvido no movimento para expandir os horizontes desse campo de pesquisa, junto a outros psicólogos, filósofos e educadores morais. Nesse sentido, propôs a chamada *teoria do duplo aspecto* (LIND, 2000) procurando ressaltar que a competência moral integra tanto a cognição como a afetividade, concebendo-os como aspectos distintos, porém inseparáveis. O compromisso que seu trabalho passou a assumir com a Democracia é revelado pela potência do constructo de competência moral para se alcançar uma sociedade verdadeiramente plural e democrática.

Nascido em 24 de junho de 1947 em Gleisweil (Alemanha), desde a infância Lind era confrontado com o problema de aplicar

valores morais. Um questionamento que sempre o perseguiu foi “Como podemos evitar que uma ditadura nazista aconteça novamente na Alemanha ou em qualquer outro lugar?”. Dentre as soluções falhas e elitistas que pensavam na época, era a de implantar uma ditadura anunciada, que elevaria seu povo à democracia por meios ditatoriais, ou a de dar o voto apenas para pessoas que tinham alta escolaridade. Lind foi compreender uma solução melhor graças aos trabalhos de John Dewey, Lawrence Kohlberg, Jean Piaget e outros, que é a Educação. Em seus estudos, Lind passaria a defender que a Educação parece ser a única maneira de estabilizar e desenvolver uma sociedade democrática.

Lind se formou em 1966 na *Southmoreland High School*, Pensilvânia, Estados Unidos, e em 1967 na *Gymnasium Weierhof*, Bolanden, Alemanha. Estudou Psicologia como *major* e filosofia, economia e linguística como *minors* nas universidades de Mannheim, Braunschweig e Heidelberg, na Alemanha. Obteve, em 1973, seu Mestrado em Psicologia, pela Universidade de Heidelberg, em 1984, seu Ph.D. em Ciências Sociais, pela Universidade de Konstanz, e em 1991, seu segundo Ph.D., agora em Filosofia, pela Universidade Católica de Eichstätt, sendo todas universidades alemãs.

Como o próprio Lind (2021, online) escreveu uma vez em seu *blog* pessoal: “Tenho vários interesses de pesquisa, mas meu tema principal, que remonta aos meus tempos de escola, é a competência moral-democrática, essencial para a democracia como modo de vida. Desde 1973 tenho estado envolvido na pesquisa e no ensino deste tópico”.

Dado seu interesse pela Psicologia Moral desde seus tempos de estudante, foi no trabalho do psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg, dentro da tradição piagetiana, que Lind direcionou seus estudos.

Lind debruçou-se sobre a literatura de mensuração e, em 1977, desenvolveu o primeiro instrumento objetivo e experimental de medição da competência moral, o MCT (na época ainda chamado de *Moral Judgment Test* (MJT) – MJT), inspirado na *Moral Judgment Interview* (MJI) de Kohlberg (COLBY; KOHLBERG, 1987). Hoje, o MCT já foi validado em 41 idiomas e tem sido continuamente usado em pesquisa.

Apesar de ter se deparado com as ideias de Kohlberg em 1972, e de trabalhar com elas em pesquisa a partir de 1973, Lind só foi conhecê-lo pessoalmente em 1978, quando Kohlberg deu uma palestra em Starnberg (Alemanha). Na ocasião, ficou impressionado com a sua receptividade às críticas muito duras, e a capacidade de suportá-las, de alguns presentes na plateia à sua teoria. Lind sentiu que Kohlberg foi o primeiro a entender quais eram as intenções e potencialidades de sua pesquisa. Kohlberg o convidou para ir à Universidade de Harvard, onde ele lecionou de 1968 a 1987, e apresentar seu trabalho, o que fez Lind conhecer vários de seus colaboradores. Ambos mantiveram relativo contato desde então, até a morte precoce de Kohlberg em 1987. Além de uma metodologia de mensuração da competência moral, Lind também elaborou uma metodologia que pudesse desenvolvê-la, o *Konstanz Method of Dilemma Discussion* (KMDD) (LIND, 2006; 2019).

Lind ingressou como professor de Psicologia na Universidade de Konstanz em 1993, sendo posteriormente nomeado professor adjunto em 1999, onde atuou até sua aposentadoria em 2010. Também atuou como professor visitante na Universidade Humboldt, em Berlim (Alemanha), na Universidade de Illinois, em Chicago (Estados Unidos), e na Universidade de Monterrey, em Monterrey (México), além de ser convidado, inclusive depois de sua aposentadoria, por várias outras universidades e instituições para dar

palestras e *workshops*, além de cursos de treinamento do KMDD em muitos países, e de continuar com suas atividades de pesquisa, o que fez até o final de sua vida.

Sua morte inesperada chocou não só a nós, mas a sua família, colegas de pesquisa, ex-alunos e pessoas que o conheceu, tanto na Alemanha como no exterior. Lind deixou a sua esposa, Gisela Kusche, e seus três filhos, Gregor, Antonio e Glenda. Lastimamos esta grande perda também para o campo da Psicologia Moral.

Marília, 01 de agosto de 2023.

Prof. Me. Matheus Estevão Ferreira da Silva

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília

Prof.^a Ma. Priscila Caroline Miguel

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília

Prof.^a Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia

Professora Associada do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília

Referências

COLBY, A.; KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment**: theoretical foundation and research validation. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HASTE, H.; LIND, G. An interview with Georg Lind. **Journal of Group Tensions**, v. 31, n. 2, p. 187-215, 2002.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

LIND, G. Effective moral education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion. **Hellenic Journal of Psychology**, v. 3, p. 189-196, 2006.

LIND, G. **How to teach moral competence**. New: Discussion Theater. Berlin: Logos-Publisher, 2019.

LIND, G. **Moral-democratic competence**: Promoting deliberation and discussion – reducing violence, deceit, or bowing down to others. 2021. Disponível em: <https://mct2kmdd.com/dr-georg-lind/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
Raul Aragão Martins	
APRESENTAÇÃO	23
Priscila Caroline Miguel, Matheus Estevão Ferreira da Silva, Patrícia Unger Raphael Bataglia	
O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO SOB A ÓTICA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: UM SABER NECESSÁRIO A FORMAÇÃO DOCENTE	29
Thiago Corado Lima	
O TEMA DA VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .	55
Angel Sthefani Ramalho, Cristiane Paiva Alves	
O PAPEL DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO À EVASÃO DE ALUNOS	69
Vilma Aparecida Bianchi	
CLIMA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RELAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO EDUCACIONAL NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS	97
Thaís São João Castellini	
UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DO PROEJA INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	119
Cristina do Socorro Ribeiro da Costa	

**A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS NA
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO 133**

Andreia do Nascimento Lima, Henrique Tahan Novaes

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR COMO
OPORTUNIDADE DE CONSTRUÇÃO DE AÇÕES REFLETIDAS
..... 149**

Graziella Diniz Borges, Patrícia Unger Raphael Bataglia

**A FORMAÇÃO ÉTICA DO(A) FUTURO(A) EDUCADOR(A):
AVALIAÇÃO DO JUÍZO MORAL NA GRADUAÇÃO EM
PEDAGOGIA..... 177**

Matheus Estevão Ferreira da Silva, Alessandra de Moraes, Tânia Suely
Antonelli Marcelino Brabo

**BRINCADEIRA É COISA SÉRIA! POSSIBILIDADE PARA SE
TRABALHAR COM A FORMAÇÃO ÉTICA DO EDUCADOR ... 203**

Cristiane Paiva Alves, Bruna Assem Sasso dos Santos, Fábio Luiz de Almeida
Bertacini

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA SAÚDE:
COMPETÊNCIA MORAL E EMPATIA..... 229**

Fernanda Moerbeck Cardoso Mazzetto, Patrícia Unger Raphael Bataglia,
Cristiane Paiva Alves, Juliana Gonçalves Herculian

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COLABORA NA
FORMAÇÃO ÉTICA DO FUTURO MÉDICO? 253**

Priscila Caroline Miguel, Juliana Gonçalves Herculian

**A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE DA ATUALIDADE
..... 285**

Cláudia Érika S. do Nascimento Lima

**O FAZER ÉTICO DO EDUCADOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
NA FORMAÇÃO E LICENCIATURA EM PSICOLOGIA 303**

Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta

**A FORMAÇÃO ÉTICA DO(A) FUTURO(A) PSICÓLOGO(A):
AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA MORAL NA GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA..... 333**

Matheus Estevão Ferreira da Silva, Patrícia Unger Raphael Bataglia

**METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO TRADICIONAL: UMA
REFLEXÃO NA FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA..... 355**

Jerusa Ainoá Palheta de Souza Cardoso

**A PSICOLOGIA MORAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES EM UM MESTRADO PROFISSIONAL 381**

Rita Melissa Lepre, Eduardo Silva Benetti

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 409

Prefácio

O livro “A formação ética do educador em contextos diversos”, organizado pelas professoras Patrícia Unger Raphael Bataglia e Priscila Caroline Miguel e pelo doutorando Matheus Estevão Ferreira da Silva, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, constitui-se um exemplo de produção científica de alta qualidade, realizado por um grupo de pesquisadores e estudantes de pós-graduação. A história dele começa na disciplina “A formação ética do educador”, que foi ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP/Marília, no ano de 2023, por uma das organizadoras deste livro, a professora Patrícia Unger Raphael Bataglia, ao qual somaram-se dois grupos de estudo: o primeiro, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI), também sediado na UNESP de Marília, e o segundo, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), da UNESP, Campus de Bauru.

A ênfase no primeiro parágrafo em “grupo” e “qualidade” é devido à complexidade da vida moderna, em que as pessoas estão envolvidas em muitas atividades, o que não torna fácil agrupá-las em torno de um objetivo comum, como a produção de livro em que é discutido a formação ética dos educadores. Esta tarefa foi realizada com a orientação das organizadoras do livro, que souberam motivar

os alunos e pesquisadores na produção dos capítulos. O resultado é um texto de alta qualidade, que começa prestando homenagem a Georg Lind (1947-2021), um dos grandes pesquisadores da área de Desenvolvimento Moral. Seu trabalho deixou duas grandes marcas. A primeira a construção de um instrumento para medir a competência moral e, a segunda, o desenvolvimento de uma metodologia para a concretização de uma Educação Moral, o “Konstanz Method of Dilemma Discussion” (KMDD).

O livro está organizado com uma apresentação, em que as organizadoras expõem a motivação e objetivo dele, voltado para a reflexão da formação de pessoas pelo sistema educacional brasileiro, que tem um arcabouço legal forte, fundamentado na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas que precisa de estudos para mostrar os melhores caminhos para uma educação emancipadora do ser humano. Entendo que este livro, com seus 16 capítulos, apresenta uma reflexão coerente, baseada em fortes evidências científicas e em teóricos da área da Moralidade Humana, especialmente Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind.

O primeiro capítulo, “O conceito de socialização sob a ótica da epistemologia genética: um saber necessário a formação docente”, é de Thiago C. Lima. O autor é Educador Físico, Mestre em Educação e atualmente Doutorando em Educação. O texto é parte do seu mestrado em Educação, defendido em 2020 no PPGE, da UNESP/Marília. A compreensão do processo de socialização permite ao educador conhecer adequadamente como as crianças se inserem na sociedade e a Epistemologia Genética sistematiza esta construção. Apropriando-se deste saber os docentes poderão conhecer melhor seus

alunos e, desta forma, conduzir a sua disciplina para que ela faça parte da formação social do aluno.

O segundo capítulo, “O tema da violência na formação de professores”, foi escrito por Angel Sthefani Ramalho e Cristiane Paiva Alves. A primeira autora é Licenciada em Física e Mestranda no PPGE da UNESP/Marília e, a segunda, é Terapeuta Ocupacional, Mestre e Doutora em Educação Especial pela UFSCAR e, atualmente, docente da Faculdade de Filosofia e Ciências e do PPGE, da UNESP/Marília. Neste capítulo analisam o Projeto CONVIVA, da Secretária Estadual da Educação (SEDUC), especialmente a pauta “Conflito e Convivência”, para a qual apresentam críticas e sugestões.

O terceiro capítulo, “O papel da psicologia escolar no enfrentamento à evasão de alunos” é de Vilma Aparecida Bianchi. Ela é Psicóloga, com Mestrado em Psicologia e, atualmente Doutoranda em Psicologia. Trabalha com crianças e adolescentes com deficiências. O seu texto é uma revisão da literatura, que discute o papel da Psicologia no enfrentamento da evasão escolar, as práticas de ensino que tem sentido para os alunos e a relação da escola com a comunidade. Ela o conclui considerando a importância do trabalho do Psicólogo Escolar, com uma atuação preventiva, envolvendo todos os atores da escola: alunos, professores e os funcionários.

O quarto capítulo, “Clima escolar na educação brasileira: relações, desafios e perspectivas da gestão educacional nos últimos dez anos”, é de Thaís São João Castellini. Ela é Pedagoga e Mestre em Educação pelo PPGE/UNESP de Marília. O seu texto expõe uma revisão da literatura sobre o Clima Escolar, mostrando um crescimento das investigações sobre este tema.

O quinto capítulo, “Uma reflexão sobre o uso das metodologias ativas no ensino do PROEJA integrado a educação profissional”, é de Cristina do Socorro Ribeiro da Costa. Ela é Licenciada em Letras e Mestranda em Educação no PPGE/UNESP de Marília. O seu texto discute as metodologias ativas, especialmente na educação de jovens e adultos.

O sexto capítulo, “A importância das competências sociais na educação do/no campo”, é de Andreia do Nascimento Lima e Henrique Tahan Novaes. A primeira autora é graduada em Administração Pública e Mestranda em Educação no PPGE/UNESP de Marília. O segundo autor, é professor da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília e Coordenador do PPGE da mesma Faculdade. O texto discute as competências sociais na educação, com ênfase nas atividades envolvendo a educação desenvolvida no campo.

O sétimo capítulo, “A formação continuada do educador como oportunidade de construção de ações refletidas” é de Graziella Diniz Borges e Patrícia Unger Raphael Bataglia. A primeira autora é Mestre e Doutora em Educação, professora na Educação Básica e Superior. A segunda autora é Psicóloga, Mestre e Doutora na mesma área. Atualmente é professora associada na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, onde atua na graduação e no PPGE. O texto discute as possibilidades de diálogo entre a práxis de Paulo Freire, o educador reflexivo de Schon e a tomada de consciência de Piaget.

O oitavo capítulo, “A formação ética do(a) futuro(a) educador(a): avaliação do juízo moral na graduação em pedagogia”, tem autoria tripla. O primeiro autor é Matheus Estevão Ferreira da Silva, Pedagogo, Mestre em Educação e Doutorando em Educação

no PPGE/Unesp de Marília. A segunda autora é Alessandra de Moraes, Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Atualmente é professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília e, a terceira autora, é Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Sociologia. Ela é professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília. O texto apresenta resultados de uma pesquisa sobre o juízo moral de alunos do 1º e 4º ano de um curso de Pedagogia, na qual aplicaram o teste DIT-2. Os resultados mostraram que o desempenho do desenvolvimento moral do 1º para o 4º ano não se alterou. Este resultado é discutido em relação a formação ética do futuro educador.

O nono capítulo, “Brincadeira é coisa séria! possibilidade para se trabalhar com a formação ética do educador”, é de Cristiane Paiva Alves, Bruna Assem Sasso dos Santos e Fábio Luiz de Almeida Bertacini. A primeira autora já foi apresentada no segundo capítulo. A segunda autora é Pedagoga com Mestrado e Doutorado em Educação e, o terceiro autor, é Psicólogo e Mestrando em Educação no PPGE da UNESP de Marília. O texto apresenta a possibilidade de trabalho na formação ética do educador com a brincadeira “Escravos de Jó”.

O décimo capítulo, “Formação de professores na área da saúde: competência moral e empatia”, é de Fernanda Moerbeck Cardoso Mazzetto, Patrícia Unger Raphael Bataglia, Cristiane Paiva Alves e Juliana Gonçalves Herculian. A primeira autora, a Fernanda, é Doutora em Enfermagem e Docente da Faculdade de Medicina de Marília. Atualmente está realizando um estágio pós-doutoral junto ao PPGE da UNESP de Marília. A segunda e a terceira autora, a Patrícia e a Cristiane, já foram apresentadas em capítulos anteriores. A última

autora, a Juliana, é Enfermeira, com Mestrado em Enfermagem e atualmente é Doutoranda em Educação no PPGE da UNESP de Marília. O texto discute a formação moral dos educadores na área de saúde, especialmente os conceitos de empatia e competência moral.

O décimo primeiro capítulo “O uso de metodologias ativas colabora na formação ética do futuro médico?”, é de Priscila Caroline Miguel e Juliana Gonçalves Herculian. A primeira autora é Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Educação e, a segunda autora, foi apresentada no capítulo anterior. A partir da distinção de ética e moral, apresentada por La Taille, e as teorias de desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg, discutem a formação ética do futuro médico e o papel das metodologias ativas nesta empreitada.

O décimo segundo capítulo, “A importância das metodologias ativas na formação de profissionais da saúde da atualidade”, é de Cláudia Érika S. do Nascimento Lima. A autora é enfermeira e atualmente é Mestranda no PPGE da UNESP/Marília. Traz novas possibilidades de discussão das metodologias ativas na formação de profissionais de saúde.

O décimo terceiro capítulo, “O fazer ético do educador: desafios e perspectivas na formação e licenciatura em psicologia”, é de Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta. A autora é Psicóloga, com mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação. 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. O texto apresenta, inicialmente, a questão ética e a moralidade, para, em seguida, discutir a formação oferecida nos cursos de Psicologia.

O décimo quarto capítulo, “A formação ética do(a) futuro(a) psicólogo(a): avaliação da competência moral na graduação em psicologia”, é de Matheus Estevão Ferreira da Silva e Patrícia Unger Raphael Bataglia. Ambos autores foram apresentados em capítulos anteriores. O texto apresenta uma pesquisa com alunos de um curso de Psicologia, que foram avaliados quanto a sua competência moral, pelo teste desenvolvido por G. Lind. Os resultados não apresentaram progresso na competência moral dos alunos do primeiro para o quinto ano.

O décimo quinto capítulo, “Metodologias ativas e o ensino tradicional: uma reflexão na formação na licenciatura em matemática”, é de Jerusa Ainoá Palheta de Souza Cardoso. A autora é Licenciada em Matemática e Mestranda em Educação no PPGE da UNESP de Marília. O texto discute a formação de licenciandos em Matemática, que predomina o ensino tradicional, e discute pesquisas atuais sobre as possibilidades de metodologias ativas no ensino desta área do conhecimento.

O último capítulo, o décimo sexto, “A psicologia moral na formação continuada de professores em um mestrado profissional”, é de Rita Melissa Lepre e Eduardo Silva Benetti. A primeira autora é Psicóloga, com Mestrado e Doutorado em Educação. Ela é professora associada da Faculdade de Ciências, da UNESP de Bauru e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). O segundo autor é Mestre em Docência para Educação Básica e Professor Recreacionista na rede municipal de Catanduva, SP. O texto discute pesquisas apoiadas na Psicologia Moral direcionadas para a formação do professor-pesquisador.

Resultados mostram o papel importante desta área de conhecimento para a formação de professores.

Os textos apresentados neste livro apresentam várias possibilidades de discussão e implantação de propostas voltadas para a formação ética do educador. Este saber traz uma série de implicações para a comunidade científica, para os formadores de professores da Educação Básica, para os professores que estão no exercício da profissão e para os licenciandos, que serão os futuros professores. Finalizo este prefácio parabenizando os organizadores e todos os autores pela brilhante obra que estão disponibilizando para toda a comunidade brasileira.

São José do Rio Preto, SP, 25 de setembro de 2023.

Raul Aragão Martins

Professor Associado do Departamento de Educação

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Campus de São José do Rio Preto

Apresentação

Dizem que um livro tem sempre muitas histórias para contar. E, com esta obra, por nós organizada, não poderia ser diferente. O livro *A formação ética do educador em contextos diversos* nasce das histórias de alguns alunos e alunas que cursaram a *disciplina A formação ética do educador*, que foi ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, durante o primeiro semestre de 2023 pela Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia.

Logo depois, soma-se a este livro histórias de membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI), também sediado na FFC/UNESP de Marília, e de alguns colegas convidados, como de membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), sediado na Faculdade de Ciências (FC) da UNESP, Campus de Bauru, os quais também participam e colaboram em pesquisas com o GEPPEI.

São histórias que fazem parte do percurso acadêmico de cada um de seus autores e autoras que assumem um objetivo em comum: para uma educação que seja, de fato, humanizadora, integral e democrática, faz-se necessário pensar a formação ética dos(as) educadores(as) que nela atuam. Não acreditamos no desenvolvimento de cidadãos e cidadãs autônomos moralmente falando, sem a presença

de educadores(as) éticos(as) em sua formação. Só se é capaz de construir um ambiente sociomoral que de fato colabore para a construção da autonomia moral de seus(suas) educandos(as), se os(as) educadores(as) realmente tenham uma formação ética.

Vale salientar que, com a redemocratização do Brasil, uma série de documentos e parâmetros são promulgados na tentativa de (re)organizar a Educação Básica até o Ensino Superior nessa direção. Desde a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) enfatiza-se a necessidade da construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que promova o bem-estar de todos e tenha a garantia da educação como um dos direitos fundamentais dos brasileiros e brasileiras.

Em consonância com a Constituição, temos como destaque a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), que apresenta o seguinte objetivo: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 24). Em 1997, temos também a promulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (BRASIL, 1997), que defendem a transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, garantindo a todos(as) a efetivação do direito à cidadania.

E, no âmbito educativo, o mesmo documento apresenta fundamentos que “permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia” (p. 21). Não obstante, também cita a ética como um de seus *temas transversais*, uma vez que “[...] o modo como se dá o ensino e a aprendizagem, isto é, as opções didáticas, os métodos [...] que conformam a experiência educativa, ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais” (p. 26). Com isso, emana-se desse documento a compreensão de que a

escola influencia na formação ética e em valores morais dos(as) educandos(as), seja de forma direta e sistematizada ou indireta e não planejada, consciente ou inconscientemente (SILVA et al., 2020).

Sendo assim, a contribuição da escola é, ou deveria ser, a de desenvolver um projeto de educação comprometido com a intervenção na realidade para que de fato possamos transformá-la, ou seja, que favoreça o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social. E não conseguiremos isso se tratarmos os valores morais apenas como conceitos ideais e não incluirmos essa perspectiva de formação na transmissão de conteúdos das áreas de conhecimento escolar.

O documento que norteia a formação inicial de professores(as) para a Educação Básica atualmente é a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* (BNC-Formação). Esse documento preconiza que as competências específicas destes profissionais se enquadrem em três dimensões fundamentais, que se complementam na prática docente, são elas: a) *conhecimento profissional*: envolve dominar e saber ensinar os objetos do conhecimento, demonstrar saber como os estudantes aprendem, reconhecer o contexto de vida dos estudantes, além de conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; b) *prática profissional*: abrange planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem, avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino, bem como conduzir as práticas pedagógicas, as competências e as habilidades dos objetos do conhecimento e, por fim, c) *engajamento profissional*: que implica em comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos

estudantes, participar do Projeto Político-Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e engajar-se, com as famílias e com a comunidade, visando melhorias no ambiente escolar (BRASIL, 2019).

A BNC-Formação (BRASIL, 2019), com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017) – apesar das várias fragilidades e limitações desse documento maior (MIGUEL; SILVA; MIGUEL, 2023) –, salienta que a formação docente requer o desenvolvimento, pelo(a) licenciando(a), das competências supracitadas bem como das aprendizagens essenciais, que envolvem os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, visando o desenvolvimento pleno das pessoas, ou seja, a Educação Integral.

Então, considerando todo esse aparato normativo, que sustenta a perspectiva de formação que defendemos, junto às profícuas discussões geradas na referida disciplina ofertada no PPGE e nos encontros dos GEPPEI e GEPEDEME sobre ela, organizamos esta obra. O livro foi composto por 16 capítulos que contam a história e trajetória de pesquisa de vários pesquisadores e pesquisadoras, os quais abordam a formação ética, por exemplo, nos cursos de Licenciaturas em Matemática e Pedagogia, Medicina, Psicologia; a Psicologia Moral na formação continuada de professores em um Mestrado Profissional; o papel do psicólogo escolar no enfrentamento à evasão de alunos; o uso das brincadeiras para o trabalho com a formação ética do educador; a importância da socialização; o tema da violência na formação de professores; e, por fim, a importância das

metodologias ativas na formação de profissionais da área da Saúde na atualidade.

Esperamos contribuir com estas pesquisas, que fazem parte das nossas histórias, não só para a divulgação das pesquisas desenvolvidas em nosso Programa de Pós-Graduação e Grupos de Estudos e Pesquisas, mas também para o avanço científico dos temas abordados. Afinal, uma das funções primordiais da Universidade é a produção de conhecimento científico, ancorado em um tripé constituído por ensino, pesquisa e extensão. Além de contribuir com a comunidade científica, tivemos o cuidado de tornar acessível a todos os interessados e interessadas e em busca de uma formação ética que realmente eduque na e para a consolidação da democracia de nosso país.

Priscila, Matheus e Patrícia

(Os organizadores)

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015[1996].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as 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)**, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MIGUEL, J. C.; SILVA, M. E. F. da; MIGUEL, P. C. A Educação Infantil na BNCC: desafios à consolidação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, e16076, p. 1-27, 2023.

SILVA, M. E. F. da; MORAIS, M. L. de; BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; BRABO, T. S. A. M. À sombra da educação tradicional: quando a educação e formação em valores se voltam para gênero e sexualidades. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 96-111, 2020.

O Conceito de Socialização Sob a Ótica da Epistemologia Genética: Um Saber Necessário a Formação Docente

Thiago Corado LIMA¹

Introdução

A formação ética do educador, assunto central deste livro, é um tema caro para o campo da Educação, exclusivamente frente a conjectura em que este capítulo pretende desenvolvê-lo: a compreensão do conceito de socialização sob a ótica da Epistemologia Genética.

Este capítulo estrutura-se como um recorte da pesquisa de Lima (2020), que buscou apresentar o conceito de socialização a partir da teoria da Epistemologia Genética.

A formação ética do educador perpassa pela compreensão de alguns conceitos, os quais são evidenciados em sua práxis educativa, esta incide diretamente na formação dos estudantes. A prática/ação docente ética envolve um processo dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, ou seja, uma práxis – ação e reflexão.

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: corado.lima@unesp.br.

Sendo assim, a ação docente no cenário escolar perpassa por uma genuína tomada de consciência, por meio da qual manifestam-se suas concepções epistemológicas acerca dos processos de ensino-aprendizagem, logo os objetivos da educação, os quais, aos nossos olhos devem servir para “libertar” os sujeitos, emancipando-os para além da vida acadêmica, ou, dos muros da escola, proporcionando-os uma consciência crítica do mundo e do conhecimento.

Nesse sentido a formação ética do educador deve abarcar um sentido maior à Educação, quer seja, um modelo educacional que valorize em suas práticas o desenvolvimento e a construção da autonomia do discente enquanto ser humano, a responsabilidade de estar em uma relação que deve ser ética, a responsabilidade social pelo ensino-aprendizagem e sua aplicação na sociedade, o posicionamento frente aos problemas sociais e com isso decidir quais decisões a serem tomadas, o que se pode resumir que o espaço educacional não é um espaço de repetições ou de comodismo, mas é um espaço dinâmico em que o diálogo deve acontecer com respeito e ética, e o papel do professor, para que isto aconteça, é essencial.

Esse capítulo tem por objetivo conduzir o leitor a uma reflexão sobre o conceito de socialização observado a partir dos pressupostos teóricos da Epistemologia Genética, buscamos evidenciar que a compreensão do referido conceito contribui para a formação ética dos educadores pois aponta para a construção de um modelo de Educação Integral, com foco na formação humana, que oportuniza o desenvolvimento da autonomia e a emancipação dos sujeitos.

A leitura e compreensão da obra de Jean Piaget (1975; 1982; 1993; 1994) permitiu-nos tomar consciência do significado

verdadeiro da socialização, possibilitou-nos descobrir que a compreensão desse conceito estava na explicação dos processos pelo qual o sujeito constrói o conhecimento e que havia um caminho alternativo para superar os paradigmas epistemológicos evidenciados no percurso histórico da Educação brasileira refletidos na prática de ensino dos professores; permitiu-nos ainda observar que no pensamento de Piaget havia uma teoria do conhecimento indissociável da transformação da realidade, o que levou-nos a questionar a passividade do aluno e a sujeição à autoridade e aos conteúdos do currículo escolar, motivando-nos a romper com os modelos de ensino pautados na transmissão de conhecimentos, os quais fundamentam-se no empirismo e apriorismo.

Contudo, o que queremos salientar é que a compreensão do conceito de socialização sob a ótica da Epistemologia Genética tornou-se para nós um desafio intelectual, pois supera alguns paradigmas ao apresentar como condição essencial para a construção do conhecimento a liberdade de agir e pensar do sujeito, tendo como pressuposto a necessidade do mesmo em tomar consciência da prática e da realidade vivida (ação e reflexão).

Quando nos referimos à socialização, estamos apontando para a capacidade do sujeito em cooperar, isso refere-se à capacidade do mesmo em coordenar pontos de vista, um processo que envolve as relações externas do sujeito com o outro/objeto de conhecimento, e a construção de estruturas cognitivas que possibilitam a capacidade do sujeito de descentrar-se, romper o egocentrismo inicial e assim, cooperar intelectualmente de maneira recíproca, o que lhe possibilita construir conhecimentos e desenvolver sua autonomia em todos os campos de sua vida.

Se no começo da nossa pesquisa a obra de Piaget foi um instrumento teórico para compreender a socialização (Lima, 2020), com o tempo o pensamento desse autor se tornou um objetivo central da nossa formação intelectual. Logo, tomamos consciência que o pensamento desse autor nos permitiria construir uma Educação como atividades emancipatórias e civilizatórias.

O Conceito de Socialização Sob a Ótica da Epistemologia Genética

As ideias de Jean Piaget (1896 – 1980) representam um salto qualitativo na compreensão do desenvolvimento humano, principalmente em relação à construção do conhecimento na medida em que é evidenciada uma tentativa de integração entre o sujeito e o mundo por meio da ação e reflexão. Para o autor, a tese da construção do conhecimento - construtivismo - ultrapassa as teses empiristas e aprioristas e o conhecimento humano é fruto da socialização do sujeito com o mundo. Por meio dela, o sujeito constrói esquemas solidários e dialéticos.

Na obra “Estudos sociológicos”, Piaget (1973), evidenciou alguns aspectos da socialização e buscou explicar o desenvolvimento do egocentrismo para descentração nas relações do sujeito com o outro e com o objeto de conhecimento.

De acordo com o pensamento de Piaget (1973), a socialização, estrutura-se sobre os aspectos da cooperação e pode ser definida como a capacidade que o sujeito constrói de coordenar as próprias ações e pensamentos às ações e pensamentos do(s) outro(s) (trocas dos pontos de vista), por meio da capacidade de descentração e reversibilidade do pensamento, através de sucessivas tomadas de

consciência. Isso em relação a pessoas e ao próprio objeto de conhecimento.

A capacidade do sujeito de coordenar pontos de vista colocando-se como expectador do(s) outro(s) com quem se relaciona e buscando entender as proposições destes, corresponde a uma capacidade de assimilação, trata-se de uma capacidade cognitiva e inicia-se a partir da ação do sujeito sobre o mundo. Podemos dizer que na assimilação o sujeito, em sua relação com o objeto, o interpreta e o torna parte de seus esquemas, incorporando-o. No entanto, por conta da resistência do objeto nessa incorporação, o sujeito age sobre essa resistência, modificando suas estruturas. Chamamos esse outro processo de acomodação.

Mas não basta somente a disposição de escutar o outro, é necessário que existam mecanismos que possibilitem superar o egocentrismo inicial, dando condições para que a criança consiga olhar o outro para além de si. Nesse sentido, a atividade intelectual do sujeito se inicia com uma indiferenciação entre sua relação com o mundo e a consciência de si mesmo, graças também à indiferenciação entre a assimilação e a acomodação, ou seja, não tendo o conhecimento de si e nem do objeto propriamente dito, mas de sua utilização, a inteligência se desenvolve pelo conhecimento de sua interação. Ao passo que evoluem a diferenciação e a coordenação entre a assimilação e a acomodação, e, por consequência, ocorre a multiplicação e a diferenciação dos esquemas, o sujeito se percebe como parte do todo, ao mesmo tempo em que se diferencia dele; com isso, distingue sua ação sobre o mundo, da resistência dos objetos à sua ação e as particularidades destes diferenciando o próprio funcionamento intelectual de sua experiência física. Na medida em

que a assimilação e a acomodação superam o estado inicial de “falso equilíbrio” entre as necessidades do indivíduo e a resistência das coisas e atinge o genuíno equilíbrio, isto é, uma harmonia entre a organização interior e a experiência externa, a perspectiva do sujeito a respeito do universo se transforma radicalmente, passando de um egocentrismo integral à objetividade.

Destarte, segundo Piaget (1973), a evolução na relação da assimilação e da acomodação que se dá no plano da inteligência prática (inteligência sensório-motora) se constituirá em um processo análogo no plano da inteligência verbal e reflexiva, assim como no âmbito das relações sociais do sujeito.

Pretendemos aqui apresentar o processo de socialização sob a ótica de Piaget (1973) observado nos estádios do desenvolvimento da inteligência, a saber: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Inicialmente, na inteligência sensório-motora, é impossível falar em socialização da inteligência, pois esse período constitui-se por uma inteligência puramente individual e adaptativa. Observa-se que a imitação não exerce influência sobre a inteligência. A coordenação dos esquemas sensório-motores só será possível quando a criança tentar resolver, por ela mesma, os problemas práticos apresentados. A capacidade da criança em buscar objetos perdidos (objeto permanente) é o primeiro momento da conquista de uma autonomia prática.

O pensamento é centrado, por isso mesmo ele não é socializado, o que dependerá de uma diferenciação através da crescente descentração do pensamento e que, conseqüentemente, é promovida por meio da socialização entre os pares, ou seja, por meio

da ação do sujeito sobre o mundo. Assim: “[...] o egocentrismo é o estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas, enquanto que a objetividade supõe, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação dos pontos de vista” (PIAGET; INHELDER, 1955/1976, p.256).

Num segundo momento, no estágio pré-operatório, a criança ainda não consegue cooperar, entretanto avança em sua capacidade de diferenciar-se do outro. Esse é marcado cognitivamente pelo aparecimento da capacidade de representar. Essa capacidade é anunciada pela imitação, diferida na transição entre esta etapa e a anterior, na qual a criança aplica os movimentos sem a presença de um modelo atual. Essa possibilidade se deve à construção de uma imagem mental (uma imitação interiorizada) sobre ações e objetos. O período da inteligência pré-operatória caracteriza-se também pelo surgimento da função simbólica, possibilitando transformações nas ações e nos objetos com a finalidade de adaptar o real ao eu. A manifestação da função simbólica acontece na linguagem, no desenho e no jogo simbólico, sendo que a linguagem equivale a um conjunto de sinais coletivos onde nem todos são compreendidos de antemão, mas são assimilados na medida em que se ampliam e vão se completando por sinais individuais.

De acordo com Piaget (1973), as trocas interindividuais caracterizam-se “por um egocentrismo que permanece a meio caminho do individual e do social e que pode se definir por uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro” (p. 179). As coações intelectuais são assimiladas à mentalidade egocêntrica e só a transformam superficialmente.

O estágio operatório traz a possibilidade cognitiva da criança de cooperar. Num primeiro momento, a operação relaciona-se ao concreto, a criança não realiza hipóteses de pensamento, o que provavelmente se tornará possível posteriormente no estágio operatório formal. Piaget (1973) aponta que existe nesse momento um “nítido progresso da socialização: a criança se torna capaz de cooperação, isto é, não pensa mais em função dela só, mas da coordenação real ou possível dos pontos de vista” (p. 180). Sendo assim, o progresso se exprime por meio da reflexão, da colaboração, de exposições ordenadas, de regras comuns, de relações de reciprocidade e só então torna-se possível perceber uma íntima relação entre o desenvolvimento das operações lógicas e a cooperação.

Segundo Piaget (1973),

A formação da lógica na criança, primeiramente, evidencia dois fatos essenciais: que as operações lógicas procedem da ação e que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis se acompanha necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação. (p. 95).

O pensamento em comum possibilita a conservação e a reversibilidade e favorecem a substituição de objetos por sinais. Logo, “um agrupamento é um sistema de conceitos (classes ou relações) implicando uma coordenação dos pontos de vista e uma posição em comum do pensamento.” (PIAGET, 1973, p.181).

Outra característica presente nesse momento é a de conservação, por meio das operações concretas a criança compreende que podemos mudar o formato dos materiais sem que sua composição

seja alterada. Simultânea à capacidade de operar, a conservação dos elementos fornece condições para a reversibilidade.

Do ponto de vista do desenvolvimento da capacidade de cooperar, a conservação permite que o sujeito mantenha duas proposições, dois ou mais pontos de vista diferentes, e consiga relacioná-los, coordenando-os. A capacidade de substituir seu próprio ponto de vista pelo do sujeito com quem se relaciona, na intenção de compreendê-lo, é possibilitado por meio da conservação.

Por conseguinte, no estágio das operações formais não há mais a dependência pelos materiais concretos e o sujeito parte das proposições que ele elabora embasado na operação de pensamento. Nessa direção, para Piaget e Inhelder (1955/1976), “[...] o pensamento formal parte da hipótese, isto é, do possível, em vez de limitar-se a uma estruturação direta dos dados percebidos” (p.190).

O pensamento formal é, na realidade, essencialmente hipotético dedutivo: a dedução não mais se refere diretamente a realidades percebidas, mas a enunciados hipotéticos, isto é, a proposições que se referem a hipóteses ou representam dados apenas como simples dados, independente de seu caráter real: a dedução consiste, então, em ligar entre essas suposições, e delas deduzir suas consequências necessárias, mesmo quando sua verdade experimental não ultrapassa o possível (PIAGET e INHELDER, 1955/1976, p.189).

Nesse momento, a descentração cognitiva está cada vez mais relacionada com a objetividade, o que possibilita que o sujeito compreenda as relações sociais para além do seu ponto de vista. O pensamento operatório proporciona a capacidade de cooperar efetivamente.

A socialização pressupõe a capacidade de ter consciência de si próprio como sujeito, se dissociando do objeto, não considerando seu ponto de vista como único, ou seja, a premissa é de que a criança consiga relacionar-se com outras de maneira recíproca. Portanto, adaptar-se ao meio é construir um conjunto de relações e situar-se entre elas por uma atividade de coordenação intelectual que torna necessária a descentralização e reciprocidade nos pontos de vista. Ao passo que as capacidades cognitivas da criança se desenvolvem, os aspectos das relações tornam-se qualitativamente melhores.

Nessa direção, podemos afirmar que pensar com objetividade, característica do pensamento formal, exige “tomada de consciência”, que segundo Piaget (1974/1977), significa a capacidade que o sujeito constrói de dominar os processos do pensamento, conceituando-os e, com isso, generalizando-os. Na perspectiva do autor, a tomada de consciência, emerge de uma construção contínua que não é dada *a priori*, trata-se de uma construção sucessiva proveniente da relação entre sujeito e objeto. É preciso destacar que esse processo não se trata de uma “iluminação” ou uma “apropriação”, mas uma construção progressiva em diferentes níveis de Tomada de Consciência, que ocorrem por um processo que evolui das ações práticas à conceituação.

Deste modo, Piaget (1974/1977) afirma que (n)a Tomada de Consciência: 1) supõe uma conceituação, pois implica em coordenações; 2) as ações do sujeito são assimiladas (reconstrução); 3) pode ocorrer sem conflitos com esquemas anteriores (composição progressiva); 4) o conflito leva o sujeito a pensar (corrigir o esquema anterior); 5) ao “recalcar” o sujeito economiza na solução, evitando o conflito. Em resumo, para ele, a tomada de consciência é:

[...] um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação. Não há, portanto, diferença de natureza, numa tal perspectiva, entre a tomada de consciência da ação própria e o conhecimento das seqüências exteriores ao sujeito, comportando ambos uma elaboração gradativa de noções a partir de um dado, quer este consista em aspectos materiais da ação executada pelo sujeito, quer em aspectos materiais das ações que são realizadas entre os objetos (PIAGET, 1974/1977, p. 204).

É por meio de sua ação que o sujeito organiza e transforma o meio e a si mesmo, e são os processos internos que garantem a organização e reorganização dos esquemas tornando-os mais complexos e organizando-se na direção dos conceitos. Esta inteligência prática, este saber fazer inicial, permite a interação da criança com o meio e também de poder se apropriar do mundo construindo níveis sucessivos e provisórios de tomada de consciência, cada vez mais complexos.

Na obra “A tomada de consciência” ([1974], 1977), Piaget nos conduz a observar e a compreender o mecanismo da tomada de consciência. Concebida a partir de uma situação de não adaptação ou de readaptação, ela se constitui da periferia para o centro da relação entre sujeito e objeto, em outras palavras, inicia-se com os objetivos e resultados de uma determinada ação, e posteriormente, de maneira gradativa, alcança os fatores internos tais como a causalidade dos objetos ou as coordenações de ações do sujeito. Num primeiro momento a ação do sujeito e as características dos objetos confundem-se, não havendo diferenciação entre um e outro. Progressivamente, o sujeito vai tomando consciência da

independência relativa e recíproca entre ele e o objeto, há um movimento análogo de conhecimento que conduz aos mecanismos centrais da ação do sujeito e das propriedades intrínsecas dos objetos. A ação que já é dominada no nível prático eleva-se à conceituação transformando-se em pensamento e, posteriormente tudo o que o sujeito aprendeu no nível da experiência é ressignificado em conceitos: trata-se de uma reestruturação que aumenta potencialmente a capacidade cognitiva do sujeito.

A compreensão do conceito de tomada de consciência está para além do sujeito se dar conta de um saber fazer, trata-se de um processo de conceituação, fruto de progressivas reconstruções, é uma compreensão no nível do pensamento de algo que se faz, atingindo o porquê e o como se faz, de sorte que a própria ação pode ser afetada e ressignificada por esse compreender. Tais reconstruções não partem do nada, são resultados dos esquemas anteriores, os quais, por algumas vezes, precisam ser corrigidos e/ou adaptados a novas situações, conforme nos aponta Piaget ([1974], 1977):

As ações do sujeito, ao contrário, são vistas por ele e assimiladas mais ou menos adequadamente por sua consciência como se se tratasse de ligações materiais quaisquer situadas nos objetos, donde a necessidade de uma construção conceitual nova para explicá-las: na realidade, trata-se, então, de uma reconstrução, mas não trabalhosa quanto o seria se não correspondesse a nada de já conhecido do próprio sujeito, e apresentando os mesmos riscos de omissões e de deformações que existiriam se a questão consistisse em explicar a si mesmo um sistema exterior de conexões físicas (p. 201-202).

A relação entre a ação e a consciência se explica por meio do processo de tomada de consciência, que se potencializa por construir estruturas mentais cada vez mais elaboradas e capazes de compreender e conceitualizar aquilo que se faz em termos de ação, ou seja, na prática. Não se trata de um processo simples, pelo contrário, é um processo bastante complexo e não pode ser entendido tal como uma solução mágica ou instantânea, que transformaria a ação em conceito. Conforme já sabido, é um processo gradual de constantes reconstruções que implica “desmontar”, em pensamento, as ações que se conseguiu fazer para só então compreendê-las.

Dongo-Montoya (2006) aponta que a relação entre a ação e a consciência é fundamental para compreendermos a teoria piagetiana, relação explicitada por ele, quando trata da questão inerente a linguagem e o pensamento. A construção do pensamento ocorre mediante um processo que se inicia na inteligência sensório-motora prolongando-se até a inteligência conceitual, dos esquemas de ação aos esquemas conceituais, envolvendo continuidade e reconstruções. Nessa direção, a linguagem propicia o processo de socialização do pensamento em razão da narrativa, ensejando a partir daí a coordenação e os ajustamentos de pontos de vista. Neste momento, a criança começa a compreender o mundo para além de si mesma, alcançando a conceptualização, dessa forma, a relação entre pensamento e linguagem tornam-se recíprocas.

As relações ocupam papel essencial no processo de desenvolvimento da criança. Em muitos de seus estudos, Piaget apresenta de uma maneira taxativa a importância das relações, exclusivamente as de cooperação, para a construção do conhecimento. Nessa direção, Piaget (1973) retoma a questão das relações sociais,

por meio das quais justifica as modificações no pensamento do sujeito:

Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia, e a cooperação, que implica igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas. É evidente que entre estes tipos-limites toda uma série de outras relações devem ser previstas. [...] A coação transforma então o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação, e se limita a se recobrir com fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas (p. 168).

Piaget (1994) admite a existência de um “paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual”, assim como um parentesco entre as normas morais e as normas lógicas, logo, “[...] a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação” (p. 295) e tais normas não são constituídas de forma inata pelo indivíduo, porém, por meio das relações que se estabelecem com o mundo.

Aspectos do Desenvolvimento Moral e a Socialização

De antemão, é válido esclarecer que, para Piaget (1973/1994), tanto o desenvolvimento intelectual quanto o desenvolvimento moral, ocorrem de forma solidária e recíproca na criança.

Conforme apresentado anteriormente, para Piaget (1973) a socialização equivale à capacidade do sujeito em cooperar de maneira recíproca, isso refere-se à capacidade de coordenar uma ou mais

perspectivas diferentes por meio da reciprocidade. Os estudos do autor mostram que há um paralelismo entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento intelectual, de sorte que nem as normas lógicas e nem as normas morais são inatas no sujeito, elas são construídas por meio das relações que o sujeito estabelece com o mundo.

De acordo com Piaget (1994, p. 23) “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”. As formas de respeito que se estabelecem prioritariamente nas relações conduzem a formas distintas de moral: heteronomia ou autonomia. A primeira proveniente do respeito unilateral e das relações de coação: a moral heterônoma, que implica o sentimento do dever e a submissão ao poder das pessoas. A segunda nasce da cooperação e do respeito mútuo, trata-se da autonomia.

As relações do sujeito com o mundo ocupam um lugar de grande importância para Piaget e são necessárias tanto para o desenvolvimento moral quanto ao intelectual. A cooperação torna-se fator essencial para que a criança se desvencilhe gradativamente do egocentrismo inicial, conseguindo estabelecer trocas e coordenar pontos de vistas ajustando-se a eles. Isso só será possível num primeiro momento, dentro do contexto social e, posteriormente a essa vivência prática será possível estabelecer uma consciência dessas relações.

Achamos importante dizer que a moral, na concepção de Piaget (1994), apesar de estar estritamente ligada às regras, deve ser compreendida com base no modo como o sujeito se relaciona com essa regra, fruto da relação que mantém com a pessoa que a cria ou que a transmite. Por conseguinte, para Piaget, a moral não é a própria regra, a regra é social e o respeito que se estabelece entre os indivíduos

nessa relação social é que legitima tal regra, o que já inclui a teoria sobre a moral de Piaget em uma perspectiva que crê em uma essência humana da moralidade, presente nas relações sociais:

[...] a sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação. (PIAGET, 1994, p. 294).

Os conceitos de heteronomia e autonomia, sob a ótica piagetiana, devem ser compreendidos não apenas como lugares de partida e de chegada, mas como processos, construções que englobam uma relação entre a ação e a consciência, os quais não dizem respeito ao sujeito somente, mas também ao contexto em que ele está inserido, enquanto relações, ou interações, que ele estabelece. Podemos dizer que a vida social é necessária para que o espírito possa tomar consciência das relações sociais e possa construir as regras. Longe disso, ou seja, fora das relações sociais, o sujeito permanece egocêntrico, indiferenciado do mundo, preso em seu próprio ponto

de vista. Para estar consciente do seu próprio ponto de vista, é necessário o confronto entre o eu e o outro. Somente quando se está em contato com os juízos e as avaliações dos outros, sofrendo a pressão das normas intelectuais e morais coletivas, é que se pode superar a anomia, tanto no campo da moral quanto no campo intelectual.

Por serem as relações sociais tão importantes e necessárias para o desenvolvimento moral, podemos dizer que do nascimento aos primeiros anos de vida, a primeira dessas relações que o sujeito vivencia é a relação de coação e de respeito unilateral, trata-se de uma primeira forma de controle lógico e moral, nesse sentido é significativa para a vida moral do sujeito. Entretanto, esse controle não é suficiente para superar o egocentrismo infantil, pois muitas vezes acaba por reforçá-lo.

A predominância do egocentrismo não permite ao sujeito uma diferenciação necessária do outro e dos objetos, o que caracteriza para o autor o estado de anomia moral (carência do sentido de obrigatoriedade das regras sociais). “[...] seja porque é puramente motora, seja (início do estágio egocêntrico) porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo, interessante e não realidade obrigatória” (PIAGET, 1994, p. 34).

Devido ao respeito unilateral, a criança crê fortemente na onisciência do adulto e na verdade absoluta das regras que dele recebe, vivenciando uma forma de realismo moral. Esta percepção é importante para o desenvolvimento da moralidade na criança e constitui a primeira consciência do dever e uma primeira forma de controle normativo.

Podemos observar que, no período em que se emerge a inteligência pré-operatória, nascem as primeiras manifestações de

respeito à autoridade. O respeito é um sentimento que mistura amor e temor. O primeiro sentimento de respeito manifestado é unilateral, ou seja, a criança não espera o mesmo respeito ou obediência da pessoa respeitada. É deste sentimento que surge o sentimento de obrigatoriedade, pode-se dizer que o sentimento de respeito possibilita o sentimento do dever.

Piaget (1994) aponta que para que se possa falar de fato de uma moral efetiva, é preciso que a consciência tenda para uma autonomia, em que as regras sejam apreciadas interiormente em favor do bem moral, no entanto, isso só é possível dentro do respeito mútuo, das relações de cooperação e reciprocidade. A heteronomia só será superada ao passo que o sujeito alcançar a autonomia e para isso, é necessário que ele conquiste a capacidade de descentração, que acontece nos campos da moral e da inteligência.

Cabe dizer que essa superação não determina a exclusão da moral heterônoma, e sim, consiste na construção de mais uma possibilidade para o sujeito: pensar e operar de maneira autônoma. Ainda é importante considerar que mesmo que as relações de coação se oponham às relações de cooperação, as primeiras são condições necessárias para que, mais adiante, sejam possíveis as segundas. Assim, pode-se dizer que não é possível estabelecer respeito mútuo sem antes ter estabelecido respeito unilateral, ou seja, o respeito pelo outro.

Assim como ocorre no desenvolvimento intelectual, a autonomia moral só é possível a partir da cooperação. Esta e o respeito mútuo levam às normas imanentes, catalisam e direcionam a moral; assim, diferentemente da obediência, pode-se pensar em um ideal interno, em um bem moral que não é imposto, mas construído pelo sujeito.

É importante compreender que as relações de coação conduzem o sujeito ao respeito unilateral, do qual resulta em uma moral heterônoma, ou seja, a moral do dever, da obrigação, no qual a criança obedece mesmo sem entender a regra. Os estudos de Menin (1996) corroboram, na medida em que nos ajudam a compreender a heteronomia, que segundo a autora:

Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psiquicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se sempre tivesse sido assim [...] Isso explica a prática imitativa-egocêntrica das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. O novo transforma-se em velho no momento em que aparece [...] As crianças pequenas comportam-se como nos governos gerontocráticos: o que vem dos mais velhos, da tradição, é sagrado e deve conservar-se eternamente! Eis a moral do dever – a heteronomia! (p. 52).

Portanto, a heteronomia moral coloca o sujeito em uma condição de sujeição à ordem ou regra de quem se constitui como autoridade para ela. Tratam-se de regras e ordens inquestionáveis e que não devem ser analisadas em seus princípios. Pode-se dizer que o sujeito heterônomo é acrítico e passivo. Segundo Piaget (1994), a heteronomia não deve ser tomada como um estágio, mas como uma grande etapa do desenvolvimento moral que deve ser superada com vistas a um nível mais elevado de autonomia moral.

É interessante dizer que a heteronomia não é só vista na conduta infantil, podemos estender seus resultados também nos casos

da vida adulta. Embora se trate da primeira forma de ação e manifestação da moralidade no sujeito, a heteronomia não está limitada a uma determinada idade assim como nos conteúdos, no entanto, encontra-se relacionada às interações e tomadas de consciência do sujeito compreendendo a uma construção individual, dentro de um contexto coletivo.

Podemos exemplificar, a partir de situações contemporâneas, com situações do nosso cotidiano, no qual vivemos um cenário de caos político, legitimado pelas *fake news*, onde adultos passaram e reproduziam em seu discurso informações baseadas em notícias falsas geradas em aplicativos de celular, defendendo tais posicionamentos e ideias sem ao menos buscar informações sobre a veracidade dos fatos, sem escutar diferentes opiniões e sem refletir, esta prática trata-se de um exemplo de heteronomia moral. Podemos dizer que a heteronomia moral e intelectual da população brasileira corroborou para instaurar o caos político e social no Brasil por meio do golpe de 2016. Observamos que, nesse caso, a sua opção por uma regra é exterior à sua própria consciência, está ligada à influência de pessoas por trás de ambientes virtuais que, se impõem como superiores e donos da verdade e são aceitas pelo sujeito passivamente, sem questioná-las.

Em relação à saída da heteronomia para autonomia, para Piaget (1994) só seria possível pelas vias da cooperação e da descentração. A autonomia é, por consequência, para Piaget, uma forma de equilíbrio ideal para onde deve caminhar o desenvolvimento moral. Descentrar-se, ou seja, deixar de considerar somente o próprio eu como o centro ou o único ponto de vista possível, e cooperar, são elementos necessários para que se possa pensar uma maneira de agir e

de pensar moralmente guiados por princípios internos, aplicáveis a todos.

Assim podemos considerar que a autonomia moral é uma construção, na qual tanto nas crianças quanto nos adultos, aconteceram pelas vias das relações de cooperação e de reciprocidade associadas a valores altruístas como a justiça e a solidariedade, essas abrem espaço para que essa construção se efetive.

Segundo La Taille et. al. (1992), há ainda, um componente nos processos de desenvolvimento, tanto no campo da moralidade como no campo da inteligência, trata-se da afetividade. Para ele, a afetividade corresponde a uma energia que motiva as ações.

A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço. (p. 65).

A teoria da Epistemologia Genética considera a afetividade como um fator que também corrobora no processo de socialização, sendo ela condição necessária na constituição da inteligência, mas não suficiente. De acordo com Piaget (1994), os valores, frutos da afetividade, representam a motivação da ação, trata-se de uma motivação caracterizada por valores próprios, não como algo que busca agradar a si mesmo, mas em relação ao outro. O autor ainda contribui ao afirmar que, apesar de inteligência e afeto constituírem categorias distintas, não se reduz uma à outra, são categorias

indissociáveis. Não sendo possível existir, portanto, conduta livre de uma estrutura cognitiva ou conduta livre de uma energia motivadora.

Nesse sentido no ambiente escolar, ao favorecer as relações democráticas, pautadas no respeito mútuo e na cooperação por meio do diálogo, da ação e da reflexão, ela estará auxiliando a criança a descentrar-se e superar o egocentrismo que a limita na vida social e na própria inteligência. Assim, a escola deve libertar-se das práticas que levam a passividade e a sujeição, propondo novas alternativas para a construção do conhecimento, logo a formação integral das crianças. Assim ela estará preparando as crianças para a vida, para além dos muros da escola.

Considerações Finais

Nos esforçamos neste capítulo para apresentar o conceito de socialização sob a luz da teoria da Epistemologia Genética, sendo esta a que melhor explica como o sujeito do conhecimento se relaciona com o mundo e aprende.

Esperamos que o aparato teórico aqui exposto contribua no sentido de proporcionar possíveis reflexões aos leitores sobre a compreensão da socialização das crianças numa perspectiva emancipatória. Com vistas a superar as tendências de ensino que propõem a sujeição e a passividade do aluno em seu processo de construção do conhecimento pretendo, a partir disso, vislumbrar um espaço onde as crianças possam exercitar os princípios da liberdade, da democracia, da cooperação e do respeito mútuo. A compreensão que propõe o estudo sobre o conceito de socialização objetiva cooperar com o professor na tomada de consciência de sua prática de ensino, bem como as metodologias que elege em seu trabalho com as

crianças. Nesse sentido, a compreensão do professor certamente privilegiará as crianças no percurso de construção de sua aprendizagem, e no desenvolvimento de sua autonomia intelectual e moral.

A Epistemologia Genética de Piaget refuta essa maneira de compreender a socialização, pois questiona em suas bases as estruturas de sujeição e passividade do sujeito do conhecimento evidenciando um sujeito ativo na construção e (re)elaboração dos conhecimentos. Neste aspecto, a gênese do conhecimento explica-se na relação solidária entre o sujeito e objeto, partindo de níveis menos elaborados de conhecimento para níveis mais complexos, sendo a ação do sujeito necessária para o processo de construção de sua autonomia.

Destarte, os estudos piagetianos permitiram-nos afirmar que o processo de socialização é entendido pela capacidade do sujeito em cooperar, isso refere-se à capacidade do mesmo em coordenar pontos de vista, um processo que envolve as relações externas do sujeito com o outro/objeto de conhecimento e a construção de estruturas cognitivas que possibilitam a capacidade do sujeito de descentrar-se, romper o egocentrismo inicial e assim, cooperar intelectualmente de maneira recíproca, o que lhe possibilita construir conhecimentos e desenvolver sua autonomia em todos os campos de sua vida.

Entretanto isso só será possível em contextos que oportunizem um espaço onde exista efetivamente a livre expressão e participação das crianças nas decisões do seu processo da aprendizagem, tendo como condição essencial para construção do conhecimento a liberdade de agir e pensar do sujeito, e como pressuposto a necessidade do mesmo em tomar consciência da prática e da realidade vivida (ação e reflexão) em um contexto no qual as

relações sejam pautadas nas premissas do respeito mútuo, da democracia e da liberdade. Nisso, encontra-se a importância da compreensão do professor sobre a epistemologia dos conceitos, os quais auxiliam no planejamento do trabalho pedagógico junto às crianças.

Ante a isso fortalecemos nosso posicionamento frente a ideia equivocada de que a socialização das crianças, logo a construção do conhecimento, mais especificamente no contexto escolar, se dê somente pela introdução das crianças na vida social pois não se trata simplesmente de um salto qualitativo das questões neurológicas para questões sociológicas, é um processo complexo e que abarca sobretudo a capacidade do sujeito de cooperar reciprocamente sobre o mundo, construindo assim os conhecimentos.

Acreditamos que um dos grandes desafios para a compreensão do conceito de socialização pelos educadores encontra-se na possibilidade de uma tomada de consciência que promova uma ruptura com os modelos menos progressistas de ensino, que estão incorporados desde sua formação inicial, e muito presentes nos contextos escolares brasileiros. Entendemos que, toda prática de ensino, mesmo que inconsciente, reflete a concepção de conhecimento do professor, bem como sua epistemologia. A forma com que planeja suas aulas está diretamente relacionada a sua compreensão de como os alunos aprendem, e isso pode direcionar o caminho didático-pedagógico a ser trilhado. Vemos na formação continuada uma possibilidade para que o professor possa tomar consciência de sua ação profissional e, quando necessário, reconstruí-la, mediante o processo de ação/reflexão.

Ressaltamos que, embora a socialização seja um conceito muito frequente na área da Educação Básica, pouco se reflete sobre ela nos contextos de formação de professores, o que se faz imprescindível, uma vez que os projetos educacionais visam uma formação voltada para a autonomia moral dos sujeitos.

Referências

DONGO-MONTOYA, A. O. **Piaget e a criança favelada:**

Epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis, RJ:

Vozes, 1996.

DONGO-MONTOYA, A. O. Pensamento e linguagem: percurso

piagetiano de investigação. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, p. 119-127, jan./abr. 2006.

LA TAILLE, Y, de. O erro na perspectiva piagetiana. *In*: AQUINO,

J.G. (org.) **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas.

São Paulo: Summus, 1997.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética:** dimensões intelectuais e afetivas.

Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Thiago Corado. **O conceito de Socialização e a Educação**

Física: um estudo piagetiano. (Dissertação de mestrado). 245p.

Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília: Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, 2020.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In*: MACEDO, L.

Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo,

1996. p. 37-104.

- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 1o ed. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. 1o ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro de Carvalho e Christiano Monteiro Oiticica. 2o ed. Rio de Janeiro, Zahar, Brasília, INL, 1975.
- PIAGET, J. **A tomada de consciência**. Tradução Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1974/1977.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução Alvaro Cabral. 4o ed. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1982.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 6o ed. São Paulo, DIFEL, 1993.
- PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999, 136 p.

O Tema da Violência na Formação de Professores

Angel Stehiani RAMALHO²

Cristiane Paiva ALVES³

Introdução

A violência nas escolas entrou em destaque nas mídias no último ano, mas não é um fenômeno contemporâneo sendo parte de toda a história da humanidade. Os incidentes violentos ocorridos nas escolas nos últimos anos, e mais recentemente, no ano de 2023, afetaram a comunidade escolar e a sociedade. As manifestações de violência se tornam cada vez mais complexas, e após a fase de choque, são banalizadas, principalmente por sua presença excessiva na mídia e nas redes sociais.

É notável a necessidade de reflexão, discussão e planejamento de ações para o tratamento da questão da violência nas escolas. Alguns autores têm se debruçado sobre essa temática e apontam que a formação de professores no que tange o desenvolvimento de um ambiente cooperativo poderia influenciar a prevenção da violência.

² Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: a.ramalho@unesp.br

³ Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: paiva.alves@unesp.br

Para tanto, se faz necessária a criação e implementação de políticas públicas que tenham como proposta o entendimento a respeito das razões que levam ao cenário atual e de que forma o educador pode se instrumentalizar para atuar nesse contexto, colaborando para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas nos estudantes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; KNOENER, 2019; MOLINA; RODRIGUES, 2020).

Projeto CONVIVA

Neste sentido, este capítulo apresenta uma breve análise sobre os materiais disponíveis em livre acesso para professores a respeito das ações que compõem o Projeto CONVIVA, da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC). Este Projeto se caracteriza por sua grande abrangência de temas, portanto, na presente análise, traremos o enfoque para os temas: resolução de conflitos e violência, a escolha se justifica pela relevância das temáticas e sobretudo, pela crescente necessidade busca de caminhos sistematizados para a implementação de soluções efetivas. O programa apresenta uma linguagem acessível para toda comunidade escolar, e acreditamos ser uma alternativa viável para o momento, tendo em vista os alarmantes casos de violência extrema registrados em escolas, recentemente.

Em outubro de 2019, o governo do Estado de São Paulo instituiu o Projeto CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, que inclui em seus objetivos colaborar com os processos de escolarização, construir a escola um ambiente amistoso para aprendizagem, com intuito de favorecer os índices de permanência, bem como de melhorar a articulação com serviços de saúde mental e assistência social do estado (SÃO PAULO,

2019). Sabendo da importância do período escolar para a formação social e pedagógica dos indivíduos, o projeto busca fornecer meios para fomentar o pleno desenvolvimento do aluno a partir das diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996).

No portal oficial do Programa, que se encontra no site da Escola de Formação dos Profissionais da Educação EFAPE, é possível ter acesso aos materiais de apoio na formação de professores, que conta com nove pautas formativas, descritas no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Pautas formativas do Programa CONVIVA

Clima Escolar
Suicídio e Projeto de Vida
Bullying
Substâncias Psicotrópicas
Conflito e Violência
Indisciplina e Incivilidade
A Banalização do Mal,
Contemporaneidade e Ensino Religioso
Formação Ética Virtual

Fonte: Elaborado pelas autoras

O Programa também oferece os Materiais de Apoio, como complementação, sendo eles: Material de Apoio Complementar, Material do Projeto Grêmio em Forma, Projetos Diálogos com Teatro, conversando sobre Saúde Mental e Emocional na Escola, Projetos Diálogos com Teatro- Cartilha e Projeto Construindo Pontes. Estes contam com roteiros de formação, apresentações, videoaulas, avaliações que devem servir como base para ações locais, incluindo a capacitação de docentes e demais membros da comunidade escolar, incluindo pais de alunos.

Devido à grande abrangência de assuntos que são de competência do projeto, se fez necessário um recorte temático para melhor leitura e interpretação dos materiais fornecidos para formação docente. Com isso, nesse trabalho, foi analisado a pauta formativa Conflito e Violência, por entender a relevância deste para o cotidiano escolar, visto que as dinâmicas que ali se dão podem ser classificadas como microesferas dos sistemas de poderes, pois além da estrutura formal (equipe de gestão, técnicos educacionais, técnicos de manutenção, docentes e alunos), as relações pessoais demonstram isso, em especial nas maneiras de silenciar corpos e vontades assim como explica Foucault (1989), de modo que indivíduos que não correspondem as expectativas sociais ou pertençam a grupos historicamente inferiorizados sofram mais com a violência direta ou indiretamente, como por exemplo sendo as principais vítimas de bullying ou recebendo menor atenção dos profissionais da educação para suas demandas individuais.

A percepção sobre o papel da educação passou por mudanças e hoje já se entende mais a função social da escola. Os documentos oficiais reforçam essa nova compreensão, por exemplo, a Declaração dos Direitos Humanos inclui a educação como ferramenta de paz quando visa “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, p. 6). É possível mencionar também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que seguindo os princípios políticos e éticos da LDB “direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). Para se adequar a essa perspectiva algumas abordagens passaram a fazer

parte da formação docente, rompendo com a antiga ideia do professor como portador do conhecimento, que condicionava o aluno a mero ouvinte e reproduzidor do que se ouve. As novas metodologias tentam aproximar professor e aluno, para que esses se reconheçam como indivíduos com direitos, deveres e anseios (MAGALHÃES, 2017; RAMALHO, 2021).

No dicionário Michele *online*, as definições 4 e 6, descrevem conflito como “encontro de coisas que se opõem ou divergem” e pela perspectiva psicológica, seguindo a teoria behaviorista “estado provocado pela coexistência de dois estímulos que desencadeiam reações que se excluem mutuamente”. Pensando a escola como ambiente plural, as expressões, necessidades e concepções de certo e errado são distintas, com isso a presença de conflitos é inevitável. Esse processo faz parte do aprendizado, e as maneiras com que as diferenças serão trabalhadas depende do tato dos educadores, onde se destaca a importância da atenção dos professores para como os conflitos de ideias se desenvolvem, e como estes podem ser incluídos em sua prática (PEREIRA, 2018).

Como propõem Ortega-Ruiz e Del Rey (2002), as resoluções de conflitos na escola devem ser trabalhadas em duas frentes, a de ação imediata e as de ações de prevenção. Pensando em formar cidadãos autônomos e cientes de seus direitos e deveres, a formação docente deve favorecer a capacidade de provocar as reflexões necessárias para mudanças de comportamentos. Como destaca Freire (2015), a formação de professores deve priorizar o olhar sensível do educador, é esse olhar que irá trazer a visão crítica aos incômodos e inseguranças de seus alunos, e fazer com que esse professor busque soluções. É importante evidenciar também a escola como ambiente de construção

de conhecimento, colocando os professores como investigadores, para que estes se apropriem de suas qualidades profissionais e desenvolvam a curiosidade para o que lhes falta (PEREIRA, 2007).

Já violência é um conceito mais complexo para se definir. Alguns autores defendem que é preciso avaliar aspectos socioculturais e a historicidade de povos e regiões, como é caso de Abramovay (2005), que conceitua violência de acordo com diferentes culturas. Já a Organização Mundial da Saúde em 2002, definiu violência como uso de força ou poder para gerar dor ou sofrimento, e pode ser tipificada por quem pratica e pela natureza de ato, como por exemplo violência física ou moral.

Dentro do contexto escolar essa definição pode ser ainda mais complexa, ainda mais quando a pensamos como um ambiente de formação e trocas culturais, visto a vasta diversidade que podemos nos deparar na mesma instituição de ensino. Dessa forma, a seguir, descreveremos um programa criado para a formação de professores com a temática da violência.

Análise do Material Pauta Formativa Conflitos e Violência

Para este trabalho foi utilizada a pesquisa documental, tendo como objeto de análise os materiais didáticos utilizados nas formações realizadas pelo Projeto CONVIVA. Assim como afirma Gil (2008), é uma pesquisa conveniente pois permite coletar dados com informações mais precisas em qualidade e quantidade, além de ser uma ferramenta de baixo custo de execução. Como fonte foi utilizado o site da EFAPE, que possui um portal específico para o Projeto CONVIVA, que além dos materiais de formação dispõe de portarias, guias e orientações das demais ações do Projeto.

A pauta formativa estudada foi de Conflitos e Violência, que tem seu conteúdo estruturado em: roteiro de formação, apresentação, avaliação do encontro de formação, videoaula e um guia prático para educadores, intitulado “Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas”. Esse material disponível trata-se de uma formação realizada em 2018, ou seja, antes da implantação do Programa Conviva, portanto a falta de contexto mais atualizado pode ser percebida, porém isso não traz déficits importantes para o conteúdo, pois os contextos escolares são complexos e repletos de trocas entre diferentes indivíduos, e situações de divergências são comuns e até mesmo necessárias. Para Jean Piaget (1932-1977) de acordo com suas pesquisas, a interação entre o indivíduo e seu meio, em constante trocas entre si, gera a construção de valores. Fatores com a família, os amigos, o ambiente escolar, a personalidade, as informações, dentre outros, contribuem no processo de construção de valores morais. E para os construtivistas, os conflitos são importantes oportunidades para evolução do desenvolvimento moral.

Destarte a importância do tema, adentramos o roteiro de formação que está em formato *Portable Document Format* (PDF), com dez páginas que sistematizam, com a utilização de um passo a passo com orientações para cada um dos 27 slides da apresentação. Esse documento é o que apresenta a maior falha quando pensamos em material de formação, pois as orientações foram parcialmente cobertas por cópias reduzidas dos slides. É possível compreender que o objetivo era uma orientação mais precisa para realização de uma replicabilidade prática, porém não foi bem executada.

A apresentação em slides também é apresentada em formato PDF, com 27 páginas, organizados no quadro 2.

Quadro 2 – Apresentação 2º encontro Projeto Mediação escolar e comunitária

Slide 1	Título do encontro
Slide 2	Objetivos do encontro
Slide 3	Sensibilização: vídeo Ciclo da violência & Educação
Slide 4	Atividade 1: Para refletir (considerações sobre o vídeo)
Slide 5	Socialização
Slide 6	Sessão de estudos: Leitura do texto O que as palavras conflito violência significam para você?
Slide 7	Atividade 2- em grupo – questões sobre o texto
Slide 8	Socialização
Slide 9	Gráfico: tipos de ocorrência ROE 2016 e 2017
Slides 10 e 11	Atividade 3- em grupo – questões sobre o gráfico e preencher quadro (ocorrências, desencadeadores e ações para redução)
Slide 12	Socialização
Slide 13	Sistematização
Slides 14-18	Definições fundamentadas de violência e conflito
Slides 19 e 20	Conflito: o que nos ensina?
Slide 21	Espaços de participação e diálogo
Slides 22 e 23	Comunicação assertiva
Slide 24	Frase
Slide 25	Bom retorno
Slide 26	Informações- contatos
Slide 27	Referências

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como pontos positivos é possível mencionar a clareza dos objetivos da formação e as diversas propostas de socialização entre os participantes, pois pode-se entender que os docentes que participarão deste trabalho poderão refletir e pensar suas práticas de acordo com suas próprias demandas, dentro do ambiente educacional no qual atuam. Já como um ponto desfavorável, nota-se que são dados desatualizados, como o gráfico da página 9, que além das definições

de conflito e violência escolhidas serem mais genéricas, pensando em um curso de formação docente, seria mais interessante que se abordassem os conceitos com a utilização de autores da área, além da escolha de significados e exemplos mais pertinentes à realidade escolar.

Ao analisarmos o arquivo de avaliação, notamos o objetivo de caracterização dos participantes do curso e obtenção de informações sobre as percepções a respeito da aula, realizando a avaliação do material, das expectativas dos cursistas e das reflexões geradas. Para isso, são disponibilizadas 4 questões sucintas e bem objetivas, que quando respondidas com seriedade podem sim orientar os passos seguintes dos formadores.

Já a videoaula é apresentada em um formato mp4, com tempo de 10 minutos e 34 segundos. O vídeo Projeto Mediação Escolar e Comunitária, apresenta uma videoconferência realizada em 2018. Inicia-se com a formadora Sandra Fondra do Sistema de Proteção Escolar fazendo os cumprimentos e expressando a satisfação com a avaliação dos profissionais que participaram do primeiro encontro, são apresentadas uma síntese das avaliações e os temas sugeridos para as próximas formações, dados esses fornecidos por 50% das diretorias de ensino participantes. Como apoio, a formadora aconselha o uso do link disponibilizado para cursistas, que permite o acesso a uma biblioteca digital para os estudos individuais ou de pautas que ainda não foram trabalhadas nos encontros. Depois de 6min e 50seg a vídeo aula discorre sobre o slide 2 da apresentação, apresentado no quadro 2, explicando cada um dos objetivos do 2º encontro de formação.

Dos materiais disponíveis esse é o que a apresenta menor valor pedagógico pensando como professora da rede, pois trata-se de uma

avaliação das ações anteriores e lista os objetivos que seriam trabalhados nos encontros posteriores. Embora possa ser motivador ver que as avaliações feitas pelos antigos participantes do curso foram ouvidas e validadas, porém como formação pouco agrega.

O guia prático para educadores, é o material mais completo dentre os disponibilizados nessa pauta formativa. Elaborado pelo Promotor de Justiça do Ministério Público do Estado de São Paulo Doutor Antonio Carlos Ozório Nunes, dispõe de dez capítulos, indicados no quadro 3, além de um anexo com material complementar, que trabalham temas do convívio escolar e cultura de paz.

Quadro 3 – Capítulos Guia Prático para Educadores

O poder do diálogo e das parceiras
Os pilares da educação para cidadania e construção de paz
Os conflitos e oportunidades de aprendizagem
Práticas restauradoras
Diálogo: poderosa ferramenta e base para todas as demais formas de resolução pacífica de conflitos
Mediação
Círculos de construção de paz
Círculos restaurativos
Trabalho em parceira e em rede para uma escola cidadã
Adolescente e ato infracional

Fonte: Elaborado pelas autoras

Mesmo exigindo do docente uma maior autonomia, traz temas relevantes que muitas vezes, pela grande demanda no cotidiano escolar não são muito bem esclarecidos aos profissionais da educação, como por exemplo o adolescente e o ato infracional. E o ponto

positivo desse material pode ser também o ponto de atenção já que o pensar a escola e a formação docente deve incluir o diálogo e trocas de ideias, que estudar de maneira totalmente individual pode não gerar os mesmos impactos que uma formação coletiva traria.

Considerações Finais

A partir deste breve estudo, pode-se concluir que as medidas adotadas não se deram pelo real reconhecimento pelo o Estado da necessidade de espaços de discussões para as demandas sociais, que impactam diretamente a formação do estudante, visto a falta de atualização dos materiais disponíveis, e a recente diminuição de ações de formação, mas sim uma tentativa de justificar que medidas estão sendo tomadas, ou seja, podem utilizar do discurso “a nossa parte fazemos, mas não somos nós que estamos em sala de aula”.

O histórico de criação do Programa justifica as informações fora do contexto e das necessidades escolares. O que gerou um material desatualizado, com metodologia pouco interativa e desestimulante. Nota-se a ausência de espaços de debate (mesmo que virtuais) e a dificuldade em implementação efetiva de ações que cuidem da questão da violência nas escolas. Apesar da iniciativa surgir como uma alternativa para questões urgentes e graves, percebe-se que maior empreendimento de esforços e principalmente a participação de educadores desde a criação até a implementação é primordial. Portanto, um programa criado de forma heterônoma perde sua potência para o cumprimento da tarefa da formação de educadores autônomos e de ambientes democráticos.

Referências

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2011.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KNOENER, D. F.; SANTOS, N. C. P.; DUARTE, L. M. A. promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: considerações sobre a formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022094, jul., 2022.

KRUG E.; DAHLBERG L.; MERCY J.; ZWI A.; LOZANO R.
World report on violence and health. Geneva: World Health Organization, 2002.

MAGALHÃES, S. M. O. **Educação e direitos humanos: a** experiência Pedagógica na formação docente. **Revista Interritórios**, Caruaru, v. 3, n. 5, 2017.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa.** Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/conflito/>. Acesso em: 24 mai. 2021.

MOLINA, A. A.; RODRIGUES, A. A. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: Direcionamentos a partir do início do século XXI. *Ensino em Re-Vista*, v. 27, n. 1, p. 40–67, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52744>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ONU BRASIL. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ORTEGA-RUIZ, Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Trad. Joaquim Ozório. Brasília: Unesco/UCB, 2002.

PEREIRA, Júlio E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, n. 15, p. 82- 98, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p82-98>. Acesso em: 20 dez. 2020.

RAMALHO, Angel Sthefani. **Os conflitos em torno de gênero no ambiente escolar**: breve reflexão sobre os desafios e subsídios para atuação docente. Birigui: [s. n.], 2021.

PEREIRA, Júlio E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, n. 15, p. 82- 98, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p82-98>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977[1932].

SÃO PAULO. **Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas**. São Paulo, SP: Editora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2019/11/Di%C3%A1logos-e-Pr%C3%A1ticas-Restaurativas-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, p. 71-99, jul., 1995.

O Papel da Psicologia Escolar no Enfrentamento à Evasão de Alunos

Vilma Aparecida BIANCHI⁴

Introdução

Mesmo tendo passado cinco séculos e suas várias transformações históricas, a economia que antes era agrária-comercial-exportadora deu um salto para se tornar uma economia baseada na industrialização e tecnológica. E mesmo frente a tantas mudanças, a estrutura educacional continua agindo como transmissora de ideologias das elites atendendo de forma mais ou menos satisfatória uma pequena parcela da sociedade. Para falar em educação não podemos deixar de considerar sua História percorrida até os dias de hoje, para que os erros cometidos não se repitam, mas que sirvam como base para o aperfeiçoamento das novas propostas. Segundo Massi e Giacóia (1998, p. 351), a “educação é um processo essencialmente humano, pois a única que dela carece”.

A falta de políticas públicas assertivas, de conteúdo didáticos contextualizados com a realidade dos alunos e interesse dos familiares, compromisso e colaboração dos pais ou responsáveis, somados a

⁴ Doutoranda em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Assis, São Paulo, Brasil. E-mail: vilma.bianchi@unesp.br

preocupação das instituições escolares em apenas entregar um conteúdo para cumprir uma agenda, sem nenhuma preocupação com o sentido ou a falta dele na vida de seus alunos, são problemas corriqueiros que tem colaborado com os altos índices de faltas dos alunos e a evasão escolar. Precisamos pensar sobre esse assunto e utilizaremos dos pensamentos de Massi e Giacóia para justificar;

[...] o ser humano, precisamente em função de sua dignidade, não é coisa, mas pessoa. Pessoa é sujeito moral, investido de um valor absoluto, que se expressa não por um preço, mas pela dignidade, o que transforma a pessoa em indivíduo insubstituível na singularidade absoluta de seu valor próprio. Este valor é o que impede que uma pessoa possa ser considerada ou tratada apenas como meio ou instrumento segundo o qual se obtém ou intenciona a um fim arbitrário. Quando isso ocorre, violenta-se a dignidade da pessoa e se atenta contra a humanidade. (MASSI; GIACÓIA, 1998, p. 358).

Refletir sobre a razão e os diversos motivos que leva uma criança ou um jovem a estar fora da escola é buscar um caminho para entender e consecutivamente propor soluções efetivas para diminuir a evasão escolar.

A Psicologia tem um papel fundamental na comunidade escolar, ajudando a escola em um trabalho multidisciplinar ampliando seus olhares na defesa de questões sociais e políticas, para o desenvolvimento de práticas contextualizadas e com foco nas transformações sociais, e desenvolvimento integral do indivíduo considerando sua realidade social, política e econômica.

Afinal, quando o aluno não se reconhece como parte desse espaço, talvez, seja porque a instituição não acolheu a realidade desse

aluno ou dessa comunidade. A escola como instituição que possui um sistema aberto e, portanto, responsável pela educação formal e mediadora do indivíduo e da sociedade deve conhecer a realidade principalmente da comunidade onde pertence e é sua tarefa articular a vida escolar com a vida social de seus alunos.

A escola tem uma importância imensurável na vida das crianças, ela vai além do ensino formal. A escola deixa marcas no crescimento e no desenvolvimento de valores, de princípios necessários ao longo de toda a vida. Uma escola acolhedora pode deixar bons registros na vida das crianças, fortalecendo o processo de aprendizagem e principalmente as relações.

A falta de motivação e a evasão escolar é um problema antigo que a educação enfrenta e é papel da escola elaborar propostas para aproximar e envolver a comunidade em que está inserida em suas práticas pedagógicas para diminuir os conflitos e a evasão escolar. Porém, muitas de suas práticas não trazem o retorno esperado, pois de nada adianta trazer os alunos e seus familiares para dentro da escola os envolvendo com ações que não leve em consideração a realidade em que vivem, reproduzindo o que acontece dentro das salas de aula com um ensino conteudista, como se fossem capazes de deixar sua realidade social, econômica e política do lado de fora do portão, como se os muros tivessem o poder de levá-los a uma outra realidade. Sem nenhuma preocupação, quem são estes estudantes? Quais são suas realidades sociais? Os seus direitos estão sendo respeitados? Como funciona sua dinâmica familiar? Quais as expectativas que os estudantes e seus familiares têm em relação à escola?

Qualquer proposta da escola sem considerar estas e outras questões sociais se torna uma prática descontextualizada segregando

ainda mais a escola e a comunidade. E se a evasão escolar que já era uma questão preocupante, torna-se um tema emergencial devido a Pandemia COVID-19, pois esta mudou toda forma de ensino, as aulas presenciais tornaram-se *on-line*, agravando ainda mais a realidade social e excludente em que se encontra a educação no Brasil.

A pandemia do COVID-19 escancarou as desigualdades socioeconômicas, contribuindo para o abandono escolar. Quantas crianças não tinham acesso aos estudos virtuais por não terem computadores, celulares e mesmo a conexão da internet.

O presente trabalho pretendeu compreender como a psicologia pode auxiliar no enfrentamento a evasão escolar, repensando técnicas que ajude a desenvolver interesse e sentimento de pertencimento aos alunos disponível, para tal se faz necessário os seguintes objetivos específicos, como: discutir a importância de encontrar sentido nas práticas de ensino foi apresentado como se dá a relação escola e comunidade repensando práticas que à favoreça, compreendendo também como a mesma influencia a evasão escolar.

Metodologia

A pesquisa foi realizada conforme processo formal e sistemático que visa à produção, ao avanço do conhecimento e/ou à obtenção de respostas para problemas, mediante emprego de método científico. Foram respeitados os direitos dos autores das literaturas utilizadas neste estudo, conforme determinado na Lei 9610 de 19 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998).

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi uma revisão de literatura, fundamentada em livros, artigos científicos e sites confiáveis referentes ao tema abordado.

Fachin (2003), define a revisão de literatura como aquela que diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras. Tem como finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa.

Foram utilizados artigos científicos encontrados em bancos de dados como: *ScientificElectronic Library Online (SciELO)*, ERIC, Educ@ e Periódicos Portal Capes. Sendo utilizados os seguintes descritores: psicologia escolar, evasão escolar, comunidade escola, alienação.

Foram selecionados os trabalhos científicos apropriados ao tema, disponibilizados na língua portuguesa entre os anos de 2000 a 2022. Foram desconsiderados os artigos publicados anteriormente ao ano de 2000, os que não estavam presentes em banco de dados científicos, os que não condiziam com o tema objeto deste trabalho e os que não estavam na língua portuguesa.

Foram encontrados 120 estudos no total de buscas em todas as bases de dados citadas, sendo 35 da *SciELO*, 30 da ERIC, 25 da Educ@ e 30 do Periódicos Portal Capes. Após a leitura de forma cautelosa e crítica dos títulos e resumos, foram selecionados inicialmente 68 estudos observando os critérios de inclusão e exclusão. Destes, 28 foram excluídos, por não somarem a essa revisão e, portanto, estarem enquadrados nos critérios de exclusão. Ao final da seleção, foram inclusos 40 estudos que integram a presente revisão.

As Contribuições da Psicologia no Enfrentamento à Evasão Escolar

A Psicologia, ciência que estuda os processos mentais e o comportamento humano, tem sua área de atuação e aplicação, levando em conta a complexidade de seu objeto de estudo. Sua base metodológica utiliza de instrumentos para investigar a memória, a aprendizagem, a motivação, a percepção, a linguagem, a inteligência e o comportamento social.

Tais práticas tinham suas origens no Movimento Higienista, outro movimento que teve um marco no desenvolvimento da Psicologia Escolar foi denominado Escola Nova que defendia a democratização, permitindo um olhar para além das práticas normativas e classificatórias, possibilitando uma nova atuação do psicólogo escolar com um novo panorama sobre aprendizagem considerando a realidade social do aluno. De acordo com Zanella (2003) o professor e o aluno buscam o mesmo objetivo como crescimento, aprendizagem e evolução.

Sendo assim, a psicologia pode favorecer a transformação no ambiente escolar, Dugnani (2006) nos traz que a psicologia em uma perspectiva crítica pode contribuir para tais mudanças. Segundo Tanamachi e Meira (2003) a psicologia pode colaborar criando espaços de diálogos que visam a reflexão sobre as possibilidades de transformações fortalecendo a capacidade de reflexão de seus agentes, expandindo todo seu potencial autônomo, criativo e transformador. De acordo com Moreira e Guzzo (2014) as ações da psicologia na escola devem considerar a realidade de toda comunidade escolar nas dimensões políticas, pessoais e institucionais contribuindo para melhoria das relações e da qualidade do ensino.

Martinez (2005), afirma que a inclusão escolar tem sido um dos temas mais debatidos no cenário educacional atual e não há dúvida em relação à necessidade de se trabalhar em prol da Educação Inclusiva, garantindo a igualdade e respeitando as diferenças. Dessa forma, percebe-se que historicamente as relações entre Psicologia e a Educação sempre tiveram um foco de atenção na condição de ajudar o aluno com dificuldade e necessidade educativa, para que o mesmo consiga aprender considerando-se suas peculiaridades.

A aproximação entre gestores e psicólogos escolares podem se configurar como uma relação parceira e apoio mútuo, visto que por um lado o psicólogo favorecedor de desenvolvimento e das inter-relações humanas, pode colaborar para promoção de espaços de diálogos e reflexões que favoreçam o rompimento do instituído na escola, por meio do enfrentamento e superação dos conflitos que podem contribuir para promoção da autonomia dos seus autores; por outro lado, os gestores, como articuladores das relações nos contextos educacionais podem favorecer e apoiar a inserção do psicólogo em diversos espaços, tais como: formação de professores, aproximação com grupos de alunos nos espaços em sala de aula e aproximações com a família (DUGNANI, 2016, p. 42).

Ou seja, a junção do psicólogo escolar com os membros da gestão pode contribuir de forma significativa para fortalecimento das relações na comunidade escolar, colaborando com ações para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Estimulando os docentes e os alunos a expor seus pontos de vista, com total acolhimento, sem julgamento ou autoritarismo favorecendo assim o desenvolvimento de espaço para o diálogo entre toda comunidade escolar, ou seja, gestores, professores, alunos e pais ou responsáveis. Para que todos se

sintam acolhidos e respeitados em suas opiniões mesmo que divergentes. Essas e outras ações são importantes para que o aluno se sinta pertencente ao espaço chamado escola e ao grupo chamado alunos, criando razões para querer estar, participar e ser agente ativo na sua educação, com isso, gera-se interesse em frequentar as aulas e esta é uma arma poderosa no combate à alienação e evasão escolar.

A importância do significado para ação humana tem sido bem percebida por grande parte dos dirigentes, que julgam a realidade “suficiente objetiva” para que todos vejam da mesma maneira. Todavia, os seres humanos, como cada vez mais esclarecem a psicologia, são seres inteligentes, o que quer dizer que seres que orientam suas ações por um objetivo que deriva da forma como leem a realidade. A ótica assumida pelo “leitor” dependerá da sua história de vida, de sua capacidade de perceber os fatores em jogo, e tem como elemento básico organizador o seu interesse vital; em outras palavras, o sujeito empenhar-se-á em concretizar as ações que lhe pareçam contribuir para que tenha sua vida preservada e continuada (SILVA, 2002, p. 40).

Como se pode ver na citação acima, o sujeito vai se empenhar cada vez mais para concretizar ações que tenham sentido histórico-social e que despertem interesse, porém, o que se vê são escolas alimentando uma educação alienante e conteudista.

A função do psicólogo escolar não é a resolução de problemas, nem a simples divulgação de teorias e conhecimentos psicológicos, mas de acordo com suas limitações, auxiliar a escola a eliminar os obstáculos que se colocam entre os sujeitos e o conhecimento (MEIRA; ANTUNES, 2003, p. 128).

As habilidades desse profissional e seus conhecimentos acerca da inclusão de alunos com necessidades especiais, do desenvolvimento de programas de ensino e na orientação a pais, professores e outros especialistas, se constituem como elementos relevantes para beneficiar projetos educativos que favoreçam a educação para todos (MARTÍNEZ, 2005).

Segundo Chauí (2014), a alienação social é o desconhecimento das condições histórico-sociais em que se vive, resultado de ação humana e de condições históricas anteriores e determinadas. Ou seja, está relacionada com o estado mental, onde o sujeito se torna passivo, vivendo em desarmonia com ele mesmo, incapaz de compreender o que se passa no mundo renunciando ao seu direito pensar e agir por si próprio, aceitando tudo como um novo normal.

Bandura (2008) em sua Teoria Social Cognitiva, localiza o sujeito ativo no processo de aprendizagem. Segundo seu conceito de autoeficácia o aluno tem potencial de agir, planejar e se empenhar na busca de seus objetivos. Sendo assim é suma importância que o ensino se torne mais significativo e estimulantes para que o aluno saia do papel de passivo e receptor e se torne um agente ativo e transformador. Desenvolvendo todo seu protagonismo, o aluno e o professor se tornam atores no processo de ensino-aprendizagem, onde não há lugar para apenas um detentor de saberes, dando espaço a troca de saberes onde ambas as partes se tornam agentes na construção de conhecimento.

De acordo com Palonia e Dessem (2005) com uma relação harmoniosa entre a família e a escola o aprendizado se torna mais produtivo, pois o aluno recebe por parte de seus familiares confiança e estímulo valorativo, portanto a família deve ser compreendida como

um sistema ligado ao aluno em todas as suas dimensões, considerando seu contexto social e cultural favorecendo o seu apoio ao desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do aluno. Ter a família como parceira da escola é uma ação necessária contra a evasão escolar e outros problemas comuns e urgentes nas escolas como depredação e violência.

Deve-se pensar ações que aproxime a comunidade e as famílias para dentro da escolas, considerando sua realidade social, para que não seja ações descontextualizadas e sem sentido para seus membros, é importante que todo esse trabalho de empoderamento e pertencimento também envolva os familiares, pensando juntos soluções, elaborando projetos socioeducativos e explorando todo o potencial da escola como espaço físico, docência e alunos e considerando também as potencialidades que se encontra na comunidade onde está inserida como ONGs, praças, Instituições religiosas e se pensar projetos que articule estes espaços para uma troca de conhecimento que traga benefícios tanto para escola, quanto para comunidade.

Segundo Antunes (2008), a psicologia pode contribuir com a educação e com a prática pedagógica, quando compreende os fatores presentes no processo educativo a partir de mediações teóricas “fortes”, com garantia de estabelecimento de relação entre teoria e prática pedagógica no cotidiano escolar. Ela deve propiciar a compreensão do educando a partir da perspectiva de classe e em suas condições concretas de vida necessária, para construir uma prática pedagógica inclusiva, que atenda às necessidades existentes.

A atuação do psicólogo na escola assume um papel primordial, levando em conta as bases metodológicas e instrumentos

de investigação que ele possui e que aplicadas devem favorecer a aprendizagem dos alunos, de forma significativa.

A Importância de Encontrar Sentido nas Práticas de Ensino

O mundo em que vivemos se transforma em uma velocidade muito superior à do sistema de educação tradicional. Por essa razão, o desafio de propor formas de aprendizado efetivas para as próximas gerações aumenta mais e mais a cada dia. Já que não sabemos exatamente o que o amanhã nos reserva, como preparar os jovens para os desafios do desconhecido?

Na prática, o entendimento é de que modelos de educação mais flexíveis têm mais condições de assimilar mudanças quando comparados a formatos rígidos. Afinal, como verificamos ao longo da história da humanidade, a capacidade de adaptação e de superação de adversidades garantem a continuidade da nossa existência (SANTOS et al., 2014).

Cercado por fragilidades, o ambiente educacional atualmente passa por problemas que afligem a educação brasileira. A inexistência de estrutura adequada que atenda as especificidades dos alunos, a falta de comprometimento dos pais com a formação dos seus filhos, e muitas vezes a ausência de perspectiva para o professor, ocasionam nesse cenário desestimulante e pertinente na maior parte das escolas públicas, tornando entraves para um ensino de qualidade (LISBOA; LIMA; MENEZES, 2021).

Para reverter essa situação é fundamental que o professor exija de si a capacidade de buscar novas práticas de ensino que se adequem ao campo escolar e aos seus alunos. Nesse sentido, faz-se necessário o planejamento de atividade que proporcione e incentive o aluno como

um sujeito ativo, e, quando aplicadas coerentemente, os objetivos são atingidos e conseqüentemente os resultados são frutos de uma aprendizagem construtiva e de qualidade (LISBOA; LIMA; MENEZES, 2021).

Puntel (2007, p. 89) contribui acrescentando que “o ensino só vai ter sentido quando for construído, e isso só vai acontecer quando houver comprometimento por parte do educador que precisa problematizar, questionar, provocar, confrontar”.

Dessa forma, cabe ao professor mediador do processo de ensino e aprendizagem dinamizar suas aulas e apresentar ao seu aluno uma nova maneira de aprender. Assim, a prática utilizada pelo professor é uma tentativa de ultrapassar os obstáculos presentes no ambiente educacional, que como salienta Santos et al. (2014, p. 3) “a educação deve ser compreendida em uma perspectiva de construção dos sujeitos por meio de uma prática docente que permita a troca de saberes e o compartilhamento de informações objetivas e contextualizadas”.

Segundo Lisboa, Lima e Menezes (2021), o emprego de novas metodologias de ensino que auxiliem o aluno na interpretação e compreensão dos conteúdos expostos, contribuem não só para o aprendizado, mas na relação professor e aluno, estreitando as distâncias ao aproxima-los e desmistificando a ideia do professor como detentor do saber ao compartilhar os conhecimentos.

[...] a relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão

dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles (BRAIT et al., 2010, p. 6).

Assim, é possível compreender a sua eficácia no ambiente educacional em ambos os sujeitos, refletido na sociedade ao tornar cidadãos críticos e participativos das nuances do seu entorno.

Neste sentido, percebe-se o quanto é importante o trabalho do professor, que além de ministrar as aulas e dominar o conteúdo, o mesmo deve despertar no seu aluno a criticidade por meio do ensino, que quando acompanhado das práticas facilita a compreensão, instigando a participar das decisões fora dos muros escolares, preparando assim sujeitos ativos na construção de uma sociedade de valores, crítica e de qualidade (LISBOA; LIMA; MENEZES, 2021).

Por estas razões a busca pela dinamização do ensino vêm sendo apontada como um dos caminhos capazes de tornar o ensino mais atrativo, interessante e de qualidade (LISBOA; LIMA; MENEZES, 2021). Encorajando os professores a persistirem na educação em meios aos devaneios da profissão, e fazendo acreditar em seu trabalho como transformadores e construtores de sonhos, percebemos o quanto podemos modificar a realidade no âmbito escolar por meio de atividades que incentivem os discentes a tornar agentes do conhecimento.

A busca por um modelo de ensino focado no ensino-aprendizagem significativo transcende a abordagem tradicional, baseada na transferência de informações do educador para o educando de maneira unidirecional, e procura desenvolver um sujeito crítico e questionador, reconstrutor da realidade.

Conforme Von Linsingen (2010, p. 114) “o ideal é articular as diferentes abordagens de acordo com a situação de ensino”. O uso

de teorias de ensino diferentes enriquece o trabalho em sala de aula, portanto, podemos somar, por exemplo, a abordagem construtivista e a cognitiva objetivando qualificar o processo de aprendizagem.

Nessas perspectivas, as atividades experimentais constituem relevante ferramenta que permite ao professor constatar e problematizar o conhecimento prévio dos seus alunos, estimular a pesquisa, a investigação e a busca da solução de problemas. A postura experimental permite à exploração do novo e à incerteza de se alcançar os resultados esperados da pesquisa, além da ideia de tornar o aluno o sujeito da ação (RONQUI, 2009).

A experimentação possibilita ao estudante pensar sobre o mundo de forma científica, ampliando seu aprendizado sobre a natureza e estimulando habilidades, como a observação, a obtenção e a organização de dados, bem como a reflexão e a discussão. Assim é possível produzir conhecimento a partir de ações e não apenas por meio de aulas expositivas, tornando o aluno o sujeito da aprendizagem (VIVIANI; COSTA, 2010, p. 50-51).

Entender a ideia de ensino reflexivo implica procurar as suas raízes no pensamento sobre a educação. Importa, então, caracterizar o pensamento reflexivo de que fala John Dewey, destacar o termo reflexão e os vários tipos de reflexão descritos por Donald Schön, bem como conhecer outros contributos, como os de Zeichner ou Van Manem. As investigações em torno da prática reflexiva têm vindo a aumentar nos últimos anos contribuindo para a clarificação de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, assim, a uma visão tecnicista da prática profissional (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002).

De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002). Deste modo, a *artistry* do professor, metáfora útil para expressar o que os professores em cooperação são capazes de fazer, vai-se desenvolvendo.

Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior.

A Relação Entre Escola e Comunidade

Pelas exigências impostas à escola, a sociedade sempre influenciou o seu funcionamento, sendo hoje verdade, talvez mais do que nunca, que a escola também tem uma grande influência nessa mesma sociedade, consubstanciando uma realidade cada vez mais presente na criação e desenvolvimento de expectativas e aspirações, pela criação e desenvolvimento de competências necessárias à promoção da qualidade de vida das crianças e jovens e,

consequentemente, pela determinação dos ciclos de vida das populações (SOUSA; SARMENTO, 2010).

Durante anos, a escola constituiu-se como um espaço fechado e à margem da comunidade, uma vez que lhe competia apenas a função de instrução formal, o que lhe permitia comportar-se como uma sociedade dentro da sociedade geral. Em consequência deste comportamento insular da escola, a sua relação com a comunidade desenvolveu-se essencialmente num registro negativo: as famílias só eram chamadas à escola quando havia problemas com os filhos e “só eram convidadas para atividades em que tinham um papel meramente de espectador” (MARUJO; NETO; PERLOIRO, 2005, p. 149).

Sousa e Sarmento (2010) relatam que a escola não via de forma positiva a vinda à escola por parte dos pais mais interessados, entendendo essa atitude de intervenção como uma ameaça ao exercício das suas funções. Por outro lado, a família tinha tendência para perceber a escola de forma crítica e desinvestida, pedindo apenas contas relativamente ao insucesso, que prontamente justificava com erros de métodos ou de conteúdo.

Nem sempre os familiares dos alunos têm livre acesso as unidades de ensino para participar de alguma forma no processo educacional dos seus filhos. Eles não eram vistos com bons olhos pela equipe pedagógica e a “sua presença ali só se dava através de convocação por parte da direção para participarem de alguns eventos promovidos pela escola (SILVA; GOMES; SANTANA, 2016).

Em meados do século XX foi notório o aumento de importância atribuído à escolarização, levando essa sua crescente importância política e social ao conseqüente aparecimento de novos problemas e desafios à instituição escolar, decorrentes, nomeada-

mente, da sua massificação. Assim, apresenta-se como fundamental a interação positiva da escola com a família, por forma a desenvolver-se em uma relação colaborativa entre estas duas instituições mutuamente responsáveis pelo prosseguimento adequado do processo de escolarização e educação (SOUSA; SARMENTO, 2010).

A relação entre escola e comunidade educativa vem assumindo uma centralidade crescente nas últimas décadas, quer enquanto alvo de atenção dos debates sociais e políticos, quer como objeto de pesquisa educativa. Esta situação tem origem em tendências de evolução na organização do sistema educativo, as quais, por seu turno, são indissociáveis de resultados da pesquisa educativa. Neste sentido, a relação entre escola e comunidade configura, simultaneamente, uma área de ação educacional e uma temática de investigação educativa que hoje se revestem de significativa relevância social e científica (ALVES; VARELA, 2012).

A universalização do ensino trouxe a diversidade para dentro das salas de aula. Novos contingentes populacionais, pouco habituados ao universo escolar, passam a fazer parte deste cotidiano. A escola de hoje está aberta a todos, àqueles que vão cursar uma faculdade e àqueles que vão desempenhar outras funções sociais que não requerem tal grau de formação. A integração desses alunos e alunas, muitos deles filhos e filhas de pais não-escolarizados e, portanto, representantes de uma primeira geração que tem acesso ao ensino escolar, aponta para a necessidade de uma educação capaz de fortalecer os vínculos entre os alunos e alunas, suas famílias e a escola (ARAÚJO; KLEIN, 2006).

De acordo com Piletti (2004, p.100), “da mesma forma que a escola, para realizar eficazmente seu trabalho, precisa estar na

comunidade, esta não pode estar ausente da escola”. Pois, há necessidade de estarem sempre em parceria buscando assim usufruir o que a comunidade tem de melhor para beneficiar a instituição de ensino tais como, prestação de serviços voluntários auxiliando a equipe pedagógica com aulas de culinária, artesanato, informática, contação de história ou até na manutenção do espaço físico do prédio para que elas possam ver que é possível melhorar a qualidade do ensino.

A escola não pode mais ser entendida como uma organização social isolada, a qual se valida e justifica internamente. A escola deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados (ALVES; VARELA, 2012).

Assim, uma perspectiva atomística da educação é substituída por uma perspectiva sistêmica, considerando-se a escola como um sistema aberto, que resulta de uma dissolução das fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente (BRANCO, 2007). A expressão “envolver para desenvolver”, adotada por Marques (2003) no seu estudo sobre parcerias educativas, é também ilustrativa desta tendência evolutiva.

Com efeito, face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade, pelo seu papel essencial no desenvolvimento contínuo das sociedades, constituindo a educação escolar, uma necessidade e uma exigência à qual não é possível nem desejável escapar (SOUSA; SARMENTO, 2010).

Sousa e Sarmiento (2010) ainda relatam que, numa sociedade multicultural, altamente competitiva, exigente e seletiva como a atual,

que evolui continuamente de forma dinâmica, e na qual se inscreve a ação educativa, construída por influência de contextos vários, cabe à escola a responsabilidade de se multiplicar em estratégias e ações, reinventando-se permanentemente para ajudar os alunos a desenvolverem competências essenciais com vista à sua promoção pessoal, social e profissional.

Os autores ainda complementam dizendo que:

Assim, considerando como finalidades da educação escolar a formação pessoal, a integração social e a estimulação, a escola depara-se com a necessidade de romper com a chamada “escola tradicional”, centrada em si mesma, e a premência de uma verdadeira relação de parceria com a família, partindo da premissa, irrefutável, de que esta constitui a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando (SOUSA; SARMENTO, 2010, p. 142-143).

Sendo vários os estudos publicados (MARQUES, 2001; VILLAS-BOAS, 2001; SILVA, 2003; CANÁRIO, 2009) que evidenciam a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias, é hoje consensual a necessidade vital de se estabelecer e desenvolver uma cooperação estreita entre a escola e a família, sob pena de se não cumprirem os objetivos esperados da função educativa.

A ação educativa é tarefa de toda a sociedade, de todas as instâncias educativas por onde passa a criança. No entanto, tal como igualmente registrado, ninguém nega a evidência de que à família cabe a primeira e permanente responsabilidade de orientar e desenvolver competências que permitam a construção de um projeto de vida

consentâneo com as suas potencialidades e aspirações (BALLENATO, 2009).

Sousa e Sarmiento (2010, p. 151) ainda ressaltam:

As características organizacionais e funcionais da escola são, igualmente, apontadas pela literatura como uma barreira à participação e envolvimento das famílias. À forma rígida e centralizada de funcionamento, acresce a desadequação dos espaços e dos horários de atendimento aos pais; a falta de um espaço gerido por estes, onde se possam encontrar informalmente e planificar a sua intervenção; a falta de formação especializada dos professores, sobretudo dos directores de turma, para se relacionarem com as famílias e as comunidades; o uso de uma linguagem demasiado técnica e codificada; o pendor altamente burocrático do seu funcionamento e o “fechamento” à intervenção, opinião e crítica externa.

Araújo e Klein (2006) relatam que os quatro grandes eixos temáticos propostos para uma educação voltada para a cidadania enfatizam a importância da interação entre escola e comunidade, trazendo aspectos da vida em sociedade para o currículo escolar. Assim, o cerne desta proposta é tornar os recursos da cidade e, prioritariamente, do entorno da escola, como espaços de aprendizagem, promoção e garantia de direitos.

Torres (2005) afirma que a educação deve deixar de ser vista como função apenas da comunidade escolar para que seja assumida pela comunidade de aprendizagem, de forma que os diferentes recursos e disciplinas locais possam ser utilizados no processo educativo.

De acordo com Araújo e Klein (2006), deve-se estudar formas de ampliação dos espaços educativos, rompendo os limites físicos dos muros escolares, pode ser um bom caminho para uma educação em valores éticos e democráticos, que visam a cidadania. Reforçar a importância da articulação entre sujeito e cultura/ sociedade na construção da cidadania e de relações mais justas e solidárias no seio da comunidade onde cada um vive, pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que levem a uma reorganização da escola na forma em que está estruturada, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico.

De acordo com Silva, Gomes e Santana (2016), é necessário que a comunidade e a escola se encarem responsabilmente como parceiras de caminhada, já que, ambas são responsáveis pelo que produz, podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra.

É impossível colocar à parte escola, família e comunidade, pois, se o indivíduo é aluno, filho e cidadão ao mesmo tempo, a tarefa de ensinar não compete apenas à escola, porque o aluno aprende também através da família, dos amigos, das pessoas que ele considera significativas, dos meios de comunicação, do cotidiano (SILVA; GOMES; SANTANA, 2016).

Sendo assim, é preciso que professores, família e sociedade tenham claro que a escola precisa contar com o envolvimento de todos.

Considerações Finais

O profissional de Psicologia escolar deve estar apto para estruturar, implantar e transformar saberes. Sendo assim, é um agente imprescindível para a construção e incorporações de valores no âmbito acadêmico. A intervenção do psicólogo em instituições de ensino deve ocorrer de maneira preventiva; desta forma, o profissional precisa estar apto para intervir em situações suscetíveis ao acarretamento de problemas maiores. O psicólogo escolar deve prestar atendimento para alunos, pais, professores e demais funcionários. Sua função é promover o bem-estar social.

Este profissional busca, ainda, interagir junto ao educando e desenvolver ações educativas que promovam a saúde mental para todos do espaço escolar. Dentre suas funções pontua-se: avaliar problemas de aprendizagem, problemas de adaptação escolar e integração da família, escola e sociedade. O psicólogo escolar desenvolve também trabalhos com outros profissionais, podendo intervir nos planejamentos e práticas educacionais.

A Psicologia Escolar tem apresentado em seus estudos ações possíveis de serem implementadas no âmbito da relação família-escola, porém para desenvolver atuações contextualizadas e que gerem respostas às demandas educacionais, é imprescindível uma imersão contínua no contexto, visando conhecer a comunidade escolar em que se está atuando.

Dessa forma, sugere-se que o psicólogo desenvolva instrumentos e procedimentos para o levantamento de informações relevantes sobre os pais/responsáveis, seu ambiente social, concepções e expectativas sobre o processo de escolarização dos filhos, a exemplo de um questionário direcionado aos pais, que pode ser administrado

desde o período de matrícula, visando fornecer informações sobre a história de escolarização das crianças e dos adolescentes, de suas famílias e da comunidade onde se inserem, contribuindo para um olhar mais ampliado e realista sobre a comunidade escolar e as famílias.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Sociologia da educação não-formal**.

In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro.

Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Setembro, 2005.

ALVES, M. G.; VARELA, T. Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 2, p. 35-61, 2012.

ARAÚJO, U. F.; KLEIN, A. M. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p. 119-125, 2006.

ARAÚJO, U.F. **Temas transversais**: pedagogia de projetos e mudança na educação. São Paulo: Summus Editorial, 2014.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 3. ed. Tomo III. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1953.

BALLENATO, G. **Educar sem gritar**. Lisboa: A esfera dos Livros. 2009.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. *In*:

BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYODORO, S. (Org..). **Teoria**

social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmad, 2008. p. 15-41.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P.R. psicólogo escolar ou educacional? Eis a questão. **Revista Semanal da Associação Brasileira de psicologia escolar e educacional**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010.

BATISTA, S. H. F. *et al.* (Org.) **Revisitando a prática docente:** interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BOSCATO, Eli. O universo cultural das ruas. **OBVIOUS**, Disponível em http://lounge.obviousmag.org/por_tras_do_espelho/2015/08/o-universo-cultural-das-ruas.html#ixzz6dp3SjdTd. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRAIT, L. F. R. MACEDO, K. M. de. SILVA, F. B. da. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí- UFG**, v. 8, n. 1, jan./jul. 2010.

BRANCO, L. **A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos.** Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

CANÁRIO, R. Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. *In*: Concelho Nacional de Educação (Org.). **Seminário Escola, família e comunidade**. Lisboa: CNE. 2009. p. 105-140.

COLUMINA, R.; ONRUBIA, J. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. *In*: COLL, C.; MARQUESI, A.; PALACIOS, J. (ORGS). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia na educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 280-293.

COLUMINA, R.; ONRUBIA, J. ROCHERA, M. Interatividade, mecanismos de influência educacional e construção do conhecimento na sala de aula. *In*: COLL, C.; MARQUESI, A.; PALACIOS, J. (ORGS). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia na educação escolar**, v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 294-308.

DUGNANI, L. A. C. **Psicologia escolar e suas práticas de gestão na escola**: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade. 2006. 199 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Campinas, 2016.

FACHIN, O. Fundamentos de metodologia. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

LISBOA, M. D.; LIMA, T. C.; MENEZES, S. S. M. **A importância de novas práticas de ensino no processo de aprendizagem.** 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/4705/1673>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MARQUES, E. **Envolver para desenvolver:** um estudo de caso sobre as parcerias educativas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.

MARQUES, R. **Educar com os pais.** Lisboa: Editorial Presença, 2001.

MARUJO, H. A.; NETO, L. M.; PERLOIRO, M. F. **A família e o sucesso escolar.** 4. ed. Lisboa: Edições Científica Editorial Presença, 2005.

MASSI, C. D. B.; GIACÓIA, O. **Ética e educação.** seminários e debates. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. **A reflexão e o professor como investigador.** ACADEMIA - Acceleratingtheworld'sresearch. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador. Acesso em: 18 jun. 2022.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação.** São Paulo: Ática, 2004.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

PUNTEL, Geovane Aparecida. Os Mistérios de Ensinar e Aprender Geografia. *In*: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIBEIRO, P. M. História da educação no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, jul., 1993.

RONQUI, Ludimilla; SOUZA, Marco Rodrigo de; FREITAS, Fernando Jorge Coreia de. A importância das atividades práticas na área de biologia. **Revista científica da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal – FACIMED**, 2009.

SANTOS, J. I. de; LIMA, G. A. C.; OLIVEIRA, D. A. de. **A didática e o ensino de Geografia: um olhar sobre a prática docente e a aprendizagem**. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Vitória, ES: agosto de 2014.

SILVA, E.; GOMES, L. S.; SANTANA, V. H. **Escola e comunidade: uma relação necessária**. Portal FSLF – Educação. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc10.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, J. M. Políticas públicas e formação docente: o problema da (in)disciplina examinado sobre ótica de um “currículo formativo”. *In*: ANTUNES, M. (Org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do estado e do mercado? A experiência da campanha nacional de escolas da comunidade – CNEC (1985-1998)**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOUSA, M. M.; SARMENTO, T. Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, v. 17-18, p. 141-156, 2010.

TORRES, R. Comunidad de aprendizaje. *In*: MEDEIROS, B.; GALIANO, M. **Barrioescuela**: movilizandoeel potencial educativo de lacomunidad. São Paulo: Fundação Abrinq, Unicef, Cidade Escola Aprendiz, 2005.

VILLAS-BOAS, M. A. **Escola e família**: uma relação produtividade aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. 2001.

VIVIANI, Daniela; COSTA, Arlindo. **Práticas de ensino de ciências biológicas**. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2010.

VON LINSINGEN, Luana. **Ciências biológicas e os PCNs**. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2010.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. *In*: ROSA, J. (Org.). **Psicologia e educação**: significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 23-38.

Clima Escolar na Educação Brasileira: Relações, Desafios e Perspectivas da Gestão Educacional nos Últimos Dez Anos

Thais São João CASTELLINI⁵

Introdução

O clima escolar tem se tornado um tema cada vez mais relevante no contexto educacional brasileiro nas últimas décadas. Compreender como as características e dinâmicas do ambiente escolar influenciam o bem-estar dos estudantes, a convivência interpessoal e o desempenho acadêmico tornaram-se um ponto crucial para a melhoria da qualidade da educação. Nos últimos dez anos, uma série de pesquisas científicas tem se dedicado a investigar esse campo no Brasil, buscando evidências empíricas que contribuam para uma abordagem mais eficaz do clima escolar.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a relação entre a gestão escolar, cultura organizacional e clima escolar no ambiente educacional, buscando compreender como esses elementos se inter-relacionam e influenciam o desempenho dos alunos e o bem-estar da

⁵ Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: thais_castellini@hotmail.com

comunidade escolar. Além disso, o estudo visou identificar a importância da gestão democrática na promoção de um ambiente propício à aprendizagem, bem como a relevância da liderança dos gestores na construção de um clima escolar positivo.

Para desenvolver esta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangente, buscando referências relevantes sobre gestão escolar, cultura organizacional e clima escolar em bancos de dados científicos e acadêmicos, como Google Acadêmico, Oásisbr, Scielo e Periódicos Capes. A busca foi limitada ao período de 2013 a 2022 para obter estudos recentes e relevantes sobre o tema.

A pesquisa também realizou uma análise detalhada de artigos que abordam a gestão escolar como ponto de partida inicial, dentro dos limites deste estudo. Essa análise do contexto já serviu como base para investigações futuras.

Por meio dessa abordagem metodológica, foi possível compreender melhor a dinâmica da gestão escolar, sua relação com a cultura organizacional e o impacto no clima escolar. A partir dos dados coletados, foram identificadas as práticas efetivas para promover um ambiente educacional saudável e harmonioso, contribuindo para a formação integral dos estudantes e o aprimoramento da qualidade do ensino.

A análise desses estudos permitirá obter uma compreensão aprofundada das percepções, práticas e necessidades relacionadas ao clima escolar no país. Além disso, o trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais fundamentadas e estratégias pedagógicas mais eficazes, que visem a promoção de um ambiente escolar positivo, acolhedor e estimulante para todos os envolvidos no processo educativo. A partir da síntese e reflexão sobre

os avanços e desafios identificados nas pesquisas brasileiras sobre o clima escolar, espera-se que este artigo possa fornecer um panorama atualizado e relevante para futuras investigações e para aprimorar a qualidade da educação no Brasil.

Desenvolvimento

No século XXI, a educação tem passado por significativas mudanças impulsionadas pelo avanço tecnológico e transformações sociais. Para preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, pesquisas científicas têm sido conduzidas com o intuito de compreender e aprimorar os sistemas educacionais. Dentre as descobertas, destaca-se a importância de uma abordagem centrada no estudante, em que o foco é proporcionar uma aprendizagem ativa, permitindo que os alunos explorem, questionem e construam seu próprio conhecimento. Essa abordagem se baseia na premissa de que os estudantes são protagonistas no processo de aprendizado, enquanto os educadores desempenham o papel de orientadores.

Além do conhecimento acadêmico, é necessário que os estudantes adquiram habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação e resolução de problemas. Essas habilidades são essenciais para adaptar-se às mudanças rápidas da sociedade e da tecnologia, bem como para enfrentar os desafios futuros. Além disso, tais competências são fundamentais para formar cidadãos ativos e participativos na sociedade, reconhecendo que a educação integral é indispensável para a formação humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) é um documento normativo de extrema importância no contexto educacional brasileiro. Seu objetivo é definir os

conhecimentos, competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes ao longo da educação básica no país. Busca-se, por meio da BNCC, garantir uma educação equitativa e de qualidade, que valorize e respeite a diversidade cultural e regional.

A BNCC (BRASIL, 2017) desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, ao promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais. Com isso, busca-se preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, capacitando-os a se tornarem cidadãos conscientes, críticos e preparados para a vida em sociedade.

Nesse sentido, as referências afetivas assumem uma relevância significativa no desenvolvimento moral dos estudantes dentro do ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) reconhece essa importância e estabelece os valores éticos e morais como parte integrante do processo educacional. Dessa forma, a educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também busca fomentar a formação de cidadãos éticos, responsáveis e comprometidos com o bem comum.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, abordam os temas transversais, incluindo a ética, e fornecem diretrizes específicas para que essas questões sejam abordadas de maneira consistente no currículo escolar. Assim, a ética permeia todas as disciplinas e atividades, contribuindo para um ensino que vai além do aspecto técnico e fortalece o desenvolvimento moral dos alunos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) também desempenha um papel relevante nesse

contexto. Ao estabelecer princípios e direitos fundamentais, a Constituição enfatiza a educação de qualidade como um direito de todos os cidadãos brasileiros.

Em síntese, a BNCC, a legislação educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Constituição Brasileira atuam em conjunto para moldar uma educação que valorize tanto os aspectos cognitivos como os socioemocionais dos estudantes. Por meio dessas diretrizes, busca-se formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, com valores éticos sólidos e consciência dos direitos e deveres que regem a sociedade. Dessa forma, a educação se torna um pilar necessário na construção de um país mais justo, inclusivo e ético.

Essas diretrizes reconhecem a importância de uma educação abrangente, que vá além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Ao enfatizar a participação da família, da comunidade e a promoção de valores éticos, buscam criar um ambiente educacional propício ao desenvolvimento moral dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos conscientes, responsáveis e éticos em suas ações e contribuições para a sociedade.

A escola desempenha um papel vital na formação integral do ser humano, proporcionando um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico dos estudantes. Por meio da aprendizagem de conhecimentos e habilidades, bem como da formação de valores, a escola tem o objetivo de preparar os estudantes para se tornarem indivíduos conscientes, resilientes e capazes de enfrentar os desafios da vida de forma positiva.

A escola é um ambiente privilegiado para que se possa desenvolver padrões de relacionamento interpessoais, vivenciar e

refletir sobre valores, construir vínculos, aprender a cooperar, partilhar e conviver com o outro. Ou seja, não se restringe à função de transmitir o conhecimento formal, visto que também funciona como local em que se gera o desejo de construir conhecimento, a sedução por conhecer. Em outras palavras, não é mais o lugar (por excelência) onde somente se adquire o conhecimento, mas, sobretudo, onde se aprende a lidar com os conhecimentos apreendidos e compartilhados. (MORO, 2020 p. 24).

Por intermédio dessa educação holística, os estudantes são incentivados a contribuir de maneira significativa para a sociedade e a se tornarem agentes de mudança em seu meio, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, fica evidente a importância de uma educação sociomoral para formar indivíduos dignos, responsáveis, respeitosos, justos e igualitários, sendo uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade. A escola, por sua vez, desempenha um papel crucial como um autêntico laboratório social, onde os estudantes passam muitos anos, desde a infância até a fase adulta. Nesse contexto, a escola exerce uma influência significativa na formação desses indivíduos. Por meio de experiências de convivência em grupo, a escola se apresenta como um ambiente altamente favorável para o desenvolvimento dessas habilidades sociomorais fundamentais (TOGNETTA; MENIN, 2017).

Assim sendo, a pesquisa sobre o impacto do clima escolar na convivência respeitosa, ética e democrática dentro das instituições educacionais assume um papel de extrema relevância na área da educação. Compreender como o clima escolar influencia a interação entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar é

necessário para promover um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. Com o auxílio desses estudos, poderemos implementar estratégias efetivas para fortalecer os laços sociais, aprimorar o ambiente de aprendizagem e, conseqüentemente, enriquecer a experiência educacional dos estudantes, preparando-os para se tornarem cidadãos éticos, respeitosos e engajados em uma sociedade democrática. (MORO, 2020).

É crucial destacar que, apesar da diversidade de valores na sociedade pós-moderna, é possível identificar um conjunto básico de valores éticos compartilhados, considerados essenciais para uma convivência saudável e o desenvolvimento humano integral. A escola é o lugar ideal para trabalhar esses valores, tornando essa pesquisa de suma importância para a educação.

No entanto, ainda existem desafios e lacunas na compreensão das dimensões do clima escolar e na identificação de estratégias eficazes para promover um ambiente escolar saudável e propício à aprendizagem. A ausência de um clima escolar positivo pode levar a problemas como indisciplina, violência, bullying e baixo desempenho acadêmico, comprometendo o bem-estar dos estudantes e a qualidade do ensino.

O clima escolar engloba o conjunto de características e componentes presentes em uma escola, influenciando o ambiente social, emocional e acadêmico. Estes elementos incluem as relações interpessoais entre alunos, professores e funcionários, as práticas de ensino, o suporte emocional e acadêmico oferecido aos estudantes, a cultura escolar e a segurança do ambiente. Um clima escolar positivo é caracterizado por interações respeitosas, inclusão, apoio mútuo,

motivação e um ambiente seguro, onde os alunos se sentem valorizados, incentivados a aprender e a se desenvolver integralmente.

A convivência democrática nas instituições educativas é um tema de grande importância na área da Educação. Refere-se a um modelo de convivência baseado nos princípios da igualdade, respeito, diálogo e participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. A convivência democrática envolve a construção de relações saudáveis e harmoniosas, a resolução pacífica de conflitos, a valorização da diversidade e a promoção de uma cultura de cidadania e direitos humanos.

Essa pesquisa se trata de uma revisão sistemática de pesquisas brasileiras sobre clima escolar realizadas nos últimos dez anos. Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico abrangente utilizando os seguintes bancos de dados científicos e acadêmicos: Google Acadêmico, Oásisbr, Scielo e Periódicos Capes usando o termo “Clima escolar” filtrando a data para 2013 a 2022. Foram encontrados 152 trabalhos, sendo eles 43 descritos como dissertação de Mestrado, Tese de Doutorado e Trabalhos de Conclusão de Curso e 109 artigos científicos em periódicos, revistas, anais e capítulos de livros.

Após esse levantamento inicial, foi realizada uma seleção dos trabalhos usando somente os 105 artigos científicos. A tabela a seguir mostra a quantidade de artigos encontrados por ano.

Quadro 1 – Quantidade de artigos encontrados por ano

Ano	Quantidade de artigos
2013	2
2014	4
2015	7
2016	13
2017	11
2018	14
2019	15
2020	9
2021	23
2022	11

Fonte: da própria autora

Desses 109 artigos selecionados, apenas 95 eram condizentes com o tema pesquisado, sendo eles sobre clima escolar, clima organizacional, clima de sala de aula, clima de escola e clima social.

Das pesquisas encontradas, os assuntos que mais apareceram relacionados ao clima escolar foram: desempenho dos alunos, gestão escolar, conflitos, violência, bullying, indisciplina, família e escola, relações sociais, trabalho docente, deserção escolar, convivência respeitosa, segurança nas escolas, fatores de risco e uso de drogas, instrumentos de medida para avaliar o clima escolar, cultura da paz, cultura da escola, saúde dos professores, diversidade sexual, revisões de literatura sobre o clima escolar, regras e sanções e equipe escolar.

Dentre todos esses assuntos, os que mais apareceram foram respectivamente, gestão escolar, conflitos, violência, bullying e indisciplina, desempenho dos alunos, trabalho docente e instrumentos de medida para avaliar o clima escolar. Dessa forma, foi realizada uma análise detalhada dos artigos que abordam a gestão escolar como ponto de partida inicial, dentro dos limites deste estudo. Essa análise do contexto já será satisfatória e servirá como base para investigações futuras.

Primeiramente é preciso compreender o que é clima escolar, gestão escolar, cultura organizacional e liderança para após descrever sobre as pesquisas encontradas.

Segundo Moro (2020 p.31) o clima escolar é complexo e tem muitas variações, podemos dizer em resumo que compreende a junção das diferentes percepções dos alunos, gestores, funcionários, pais e professores possuem sobre a instituição de ensino em um todo, seja da sala de aula, as relações, as dimensões referentes as organizações administrativas e educacional, a forma como o ambiente educativo é cognitivamente apreendido, representado e significado para os indivíduos que o compõem.

O clima escolar emerge de uma avaliação subjetiva compartilhada pelos atores escolares, devido às vivências cotidianas na instituição. Essa avaliação leva em consideração diversas dimensões da instituição, como normas, objetivos, relações humanas e a organização física, pedagógica e administrativa. Ele é influenciado por várias dimensões da escola e pode impactar diretamente na dinâmica educacional, revelando um ambiente positivo ou negativo. Essa influência se reflete na qualidade de vida dos alunos, no processo de

ensino e aprendizagem, bem como nas relações estabelecidas entre professores e estudantes na escola.

De acordo com Luck (2011) a gestão escolar, em uma perspectiva abrangente, inclui o trabalho da direção, supervisão, orientação educacional e secretaria da escola, todos participantes da equipe gestora. A gestão democrática enfatiza, então, a participação ativa de professores e da comunidade escolar para garantir qualidade para todos os alunos. O diretor deve promover o entendimento do papel de todos na educação e função social da escola, buscando unidade e efetividade no trabalho conjunto. O trabalho do diretor como gestor não deve ser fragmentado, e deve ocorrer em coliderança com a equipe pedagógica, zelando pela escola como um todo, com foco na aprendizagem e formação dos alunos em todas as ações e momentos.

Silva et. al. (2021) descreve que cultura da escola abrange os significados, modos de pensar, valores, comportamentos e formas de funcionamento que revelam a identidade e as características das pessoas que trabalham nela. Essa cultura organizacional é responsável por sintetizar os sentidos atribuídos às coisas, estabelecendo um padrão coletivo de pensamento, percepção e, conseqüentemente, ação. Além disso, há a ideia de que a cultura está relacionada à funcionalidade, sendo vista como uma realidade estável, resultado de um processo de adaptação.

Vicente (2013 apud TUNICE, 2018) identificou três tipos de liderança, sendo elas: liderança predominantemente pedagógica, liderança predominantemente organizacional e liderança predominantemente relacional. A liderança predominantemente pedagógica é caracterizada por preocupações com a prática da sala de aula, como o

currículo, a aprendizagem dos alunos e os fatores pedagógicos que influenciam o processo educativo. Já a liderança predominantemente organizacional foca nas tarefas administrativas e no cuidado com a infraestrutura e outros aspectos organizacionais. Por fim, a liderança predominantemente relacional se destaca pela valorização do contato e das relações com a comunidade escolar, envolvendo festas e atendimento às famílias dos alunos. O autor conclui que os três tipos de liderança são adaptados conforme a rede de ensino, e a relação encontrada demonstra que, embora todos os três perfis sejam importantes e não haja hierarquia entre eles, as escolas que negligenciam o aspecto pedagógico ou ignoram a liderança pedagógica apresentam resultados inferiores em proficiência em leitura e desempenho dos alunos. Esses dados enfatizam a relevância crucial da liderança escolar para o desempenho dos estudantes, concluindo que a liderança pedagógica é necessária na gestão de uma escola.

Para Agostini (2010), a eficiência de uma escola está diretamente relacionada à competência dos seus gestores e colaboradores, que devem se atualizar constantemente para fortalecer os laços e aprimorar os serviços oferecidos. A gestão escolar é uma arte que exige inovação por meio de estratégias e ações para resolver os desafios da instituição. O gestor tem um papel importante ao apoiar e motivar os colaboradores, incentivando-os a darem o melhor de si. Um ambiente organizacional liderado por uma gestão bem-estruturada tende a ser propício à criatividade e inovação. A direção deve participar ativamente em todas as questões escolares, descentralizando o poder e compartilhando responsabilidades com

toda a comunidade escolar, com foco no crescimento integral do grupo, abrangendo aspectos profissionais, intelectuais e humanos.

Candian e Rezende (2013) realizaram uma pesquisa empírica aplicando questionários contextuais e usando os testes de proficiência dos sistemas estaduais de avaliação de três estados brasileiros (GO, PE, RS) no ano de 2011 para estabelecer conexões entre clima escolar e gestão escolar.

A pesquisa divide o clima escolar em quatro grandes grupos de contexto no interior da escola, sendo eles: instrucional, inter-relacional, normativo (regulatório) e imaginativo.

O contexto educacional é composto por várias dimensões que impactam a experiência dos alunos na escola. O contexto instrucional aborda percepções sobre orientação acadêmica, interesse dos professores e adequação do ambiente para objetivos educacionais. O contexto inter-relacional envolve a qualidade das relações interpessoais e a preocupação com problemas dos alunos. O contexto normativo trata da severidade das relações de autoridade e do cumprimento de regras. Por fim, o contexto imaginativo diz respeito à percepção da escola como incentivadora da criatividade ou ambiente rígido e tradicional.

A dedicação na pesquisa foi do contexto normativo do clima escolar com base nos questionários contextuais aplicados aos alunos avaliados, visto que a criação e o respeito às normas são aspectos essenciais para que a escola seja percebida como um ambiente favorável à aprendizagem, atraindo tanto os alunos quanto os professores e diretores. Essas regras são fundamentais para estabelecer uma atmosfera desejável no ambiente escolar.

A pesquisa concluiu que as escolas com melhores condições no contexto normativo do clima escolar obtêm um melhor desempenho acadêmico. O cumprimento das normas, tanto em sala de aula como fora dela, conforme percebido pelos alunos, é fundamental para criar um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento máximo da aprendizagem dos alunos.

Para garantir que os alunos possam aprender e desenvolver suas capacidades na escola, é viável que toda a equipe gestora crie um ambiente favorável à aprendizagem. Isso requer a existência de normas de comportamento profissional e interpessoal, que estabeleçam limites para as interações na escola e sejam efetivamente cumpridas. O estabelecimento e a aplicação das normas devem ser conduzidos de forma democrática pelo gestor escolar, envolvendo todos os atores escolares e garantindo a transparência nas decisões. Dessa forma, uma gestão escolar comprometida com o aspecto relacional e pedagógico desempenha um papel basilar na criação e manutenção de um clima escolar positivo.

Oliveira e Waldhelm (2016) realizaram uma pesquisa para analisar a relação existente entre a liderança do diretor e o clima escolar por meio da percepção dos professores tomando como referencial teórico os estudos de eficácia escolar e desenvolveu uma análise descritiva dos dados a criação dos Índices Médios de Liderança e Colaboração Docente (IMLD e IMCE).

Esse estudo foi a ampliação de uma análise considerando as escolas do Rio de Janeiro que atendem ao 5º ano do Ensino Fundamental e que participaram da Prova Brasil 2013, utilizando uma análise multinível para capturar a percepção dos professores sobre a liderança, o diretor e a colaboração docente (como

manifestação do clima escolar) e verificar como esta percepção, traduzida em índices, se associa ao desempenho dos alunos nos testes de matemática da Prova Brasil de 2013.

As autoras reconhecem que as avaliações em larga escala podem ser consideradas bons instrumentos de monitoramento das políticas educacionais, e que entre os fatores internos da instituição escolar que podem ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos encontra-se a gestão escolar. Por meio de um modelo conceitual que aborda o processo de aprendizagem de forma multidisciplinar, entende-se que a interação entre a gestão escolar e o ensino é crucial para a melhoria do desempenho dos alunos dentro da escola.

Sammons, 2008; Alves; Franco, 2008 apud Oliveira e Waldhelm 2016, dizem que a gestão da escola pode influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos. Soares (2007 apud Oliveira e Waldhelm 2016) menciona que a gestão escolar e ensino são dois importantes processos que interagem a produção do desempenho dos estudantes. E Ogawa e Bossert (1995 apud Oliveira e Waldhelm 2016) descrevem que a liderança escolar afeta a interpretação dos participantes da instituição e influenciam a maneira como esses participantes se comportam dentro da cultura organizacional.

Hees e Pimentel (2021) buscaram analisar estilos de liderança e o papel do gestor escolar, enfocando uma possível conexão entre sua atuação como líder, o clima organizacional e o comprometimento dos demais colaboradores no ambiente escolar utilizando a revisão bibliográfica numa abordagem descritiva e entrevistas a partir de um

questionário de análise de nível de comprometimento com docentes convidados para participar do estudo.

Dessa maneira, considerando que o gestor tem a função de monitorar praticamente todas as atividades de gestão, informações e administração do setor, é importante que ele desenvolva um perfil empreendedor, criativo e dinâmico. Essas características são essenciais para que ele se torne um profissional competente e engajado, comprometido com a excelência dos serviços prestados e o sucesso de sua equipe gestora.

Silva et. al. (2021) em suas pesquisas realizaram um levantamento bibliográfico com o intuito de analisar a relação da gestão escolar entre cultura organizacional e liderança na condução do trabalho escolar, para enriquecer a discussão foi realizada uma breve pesquisa de campo em duas escolas com um convite aos gestores para participarem respondendo um questionário com questões objetivas sobre a gestão, cultura, clima, liderança e a relação entre eles.

Em conclusão, a pesquisa enfatiza a relação estreita entre a gestão escolar, cultura escolar, clima organizacional e liderança. A gestão democrática possibilita o engajamento da comunidade escolar para cumprir a função social da escola e garantir educação de qualidade. Um bom gestor age como um líder, favorecendo um clima organizacional positivo e valorizando a cultura escolar. Manter o equilíbrio entre esses elementos é crucial para um ambiente escolar saudável e harmonioso, com foco na formação dos alunos. Os dados coletados com os gestores mostram que eles compreendem essa relação e trabalham para criar um ambiente escolar democrático e participativo.

Assis e Martins (2022) em uma pesquisa mais recente, descrevem que a sociedade vem sofrendo transformações e que a escola deve acompanhar essas transformações também. Os autores ressaltam a transformação do perfil das escolas, alunos e comunidade, e questionam se todos os colaboradores, incluindo gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, estão preparados emocional e profissionalmente para enfrentar essa nova realidade e seu impacto na qualidade do ensino.

A pesquisa também destaca a evolução dos conceitos de Gestão Escolar, que inicialmente eram confusos e se misturavam com outros termos relacionados à administração e educação. No entanto, a Gestão Escolar emergiu como uma nova tendência da educação, com foco no estudo dos diretores escolares. Termos como liderança, clima, socialização e cultura organizacional, antes vistos como distantes do ambiente educacional, agora são essenciais para resolver problemas de administração nas escolas. Com as mudanças na estrutura das instituições educacionais, o perfil do gestor escolar precisou se transformar, e a gestão participativa ganha força. A democratização da escola requer líderes educacionais competentes para melhorar o ambiente escolar e, conseqüentemente, a qualidade de ensino.

O texto enfatiza que fatores não diretamente relacionados ao ensino, como o ambiente de trabalho e a cultura organizacional, podem influenciar a eficiência da escola em alcançar suas metas e objetivos. O papel do gestor escolar é destacado como estrutural para administrar a escola em todos os seus aspectos e conciliar as diferentes gerações presentes, garantindo a qualidade do processo de ensino e promovendo a motivação e liderança dos profissionais da instituição.

A cultura organizacional pode interferir no clima escolar e, conseqüentemente, na gestão escolar e na aprendizagem dos alunos, o que torna imperioso para o novo gestor avaliar e gerenciar o clima de trabalho visando a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Considerações Finais

No século XXI, a educação passa por transformações significativas impulsionadas pelo avanço tecnológico e mudanças sociais. A pesquisa científica tem sido impreterível nesse contexto, pois permite compreender e aprimorar os sistemas educacionais, com destaque para a abordagem centrada no estudante, em que os alunos são protagonistas do processo de aprendizado.

Essa mudança na educação não se limita apenas ao conhecimento acadêmico, mas também à importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume um grande papel ao definir competências e habilidades essenciais para o crescimento pleno dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do futuro.

As legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, também reconhecem a importância da formação ética e moral dos estudantes, destacando a convivência democrática e a promoção de valores éticos nas escolas.

A pesquisa sobre o clima escolar e sua relação com a gestão, cultura organizacional e liderança surge como um aspecto de relevância na área da educação. Compreender como o clima escolar influencia a interação entre alunos, professores e demais membros da

comunidade escolar é fundamental para promover um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A gestão escolar desempenha um papel multifacetado exercendo influência decisiva na trajetória dos estudantes desde a infância até a fase adulta. Seu papel vai além da administração, pois molda a cultura e o ambiente escolar. Uma gestão eficiente promove um ambiente acolhedor e seguro, estimulando o engajamento dos alunos. Além disso, promove uma educação inclusiva e ética, preparando cidadãos conscientes e responsáveis para uma sociedade mais justa.

As pesquisas disponíveis mostram a relevância da gestão escolar na melhoria do desempenho dos alunos e a importância da liderança pedagógica na criação e manutenção de um clima escolar positivo. Além disso, a cultura organizacional da escola também impacta o clima escolar, enfatizando a necessidade de gestores comprometidos em promover um ambiente saudável e harmonioso. Essa abordagem holística da educação é relevante para construir um futuro mais promissor e sustentável para as próximas gerações.

No Brasil as pesquisas sobre clima escolar ainda são poucas, mas se percebe uma crescente nesses últimos dez anos, visto que o assunto vem ganhando reconhecimento nos estudos para criação de políticas educacionais para promover um ambiente escolar mais democrático e convivência respeitosa.

Referências

AGOSTINI, M. Z. **O gestor escolar e suas ações frente à gestão.** Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

ASSIS, L. M. de.; MARTINS, A. M. de A. A gestão do clima e da cultura organizacional no ambiente escolar. **Revista Universitas da Fanorpi**, v. 1, n. 8, p. 95-114, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015[1996].

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2007.

CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013.

CORREIA, P.; SÁ, S. Liderança do (a) Diretor (a) escolar e a sua relação com o Clima Organizacional. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 28, n. 1, p. 175-209, 2021.

HEES, L. W. B.; PIMENTEL, M. R. Gestão escolar: estilos de liderança e os reflexos no clima organizacional. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 47810-47819, 2021.

LUCK, H. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da escola**. Vol.5. Série cadernos de gestão. Editora Vozes, 2011.

MORO, A. **A Avaliação do Clima Escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionário avaliativos**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

OLIVEIRA, A. C. P. de., & Waldhelm, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, 24(93), 824–844, 2016.

SILVA, A. S. da *et al.* Gestão Escolar e a relação com a Cultura Escolar, Clima Organizacional e Liderança. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 5, n. 1, 2021.

TUNICE, L. M. da C. **Clima e cultura organizacional após mudanças administrativas numa unidade escolar**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Taubaté. 2018.

Uma Reflexão Sobre o Uso das Metodologias Ativas no Ensino do PROEJA Integrado a Educação Profissional

Cristina do Socorro Ribeiro da COSTA⁶

Introdução

Atualmente, uma das questões mais discutidas é a preocupação com a qualificação das pessoas, uma vez que é necessário formar profissionais capacitados para acompanhar as mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorrem. A Educação preocupa-se em direcionar suas práticas de ensino pautadas na formação de pessoas independentes, capazes de mobilizar conhecimentos, valores, habilidades e atitudes diante de situações de vida. Segundo Delors (UNESCO, 1998), a educação estimula a resolução de problemas, desafiando os alunos a trabalharem com os conhecimentos já adquiridos, integrando-os e a criando, tendo como base os quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

⁶ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: cristina.costa@unesp.br

Os alunos de hoje estão acostumados a viver em um mundo altamente tecnológico. Os millennials, alunos nascidos em ou após 1982, estão incluídos nesse grupo de alunos, que têm preferências de aprendizado diferentes de seus antecessores. Os docentes muitas vezes favorecem métodos de ensino que colidem com tais preferências.

As metodologias ativas de aprendizagem ganham importância na intenção de aperfeiçoar o ensino, principalmente quando buscam um modelo diferente do aprendizado tradicional, em que o conhecimento deixa de ser apenas transmitido e passa a ser obtido de maneira mais ativa pelo aluno, sendo um movimento que parte da constatação de que esse maior protagonismo por parte do estudante colabora para que ele aprenda mais rápido e melhor.

A importância para um profissional compreender a funcionalidade de suas atividades e obter uma visão sistêmica para tomar uma decisão, implica na busca de uma formação que o ajude tomar decisões e entender o impacto que essas decisões causarão. Cabe ao profissional desenvolver conhecimento e habilidades para decisões mais eficientes, tornando mais produtivo o trabalho, com resultados mais duradouros e melhores. Diante do exposto o objetivo deste artigo é analisar a utilização das metodologias ativas no ensino do PROEJA integrado a educação profissional.

Educação de Jovens e Adultos

Segundo Oliveira (2007), a educação de jovens e adultos, no Brasil, tem sido um tema polêmico e controverso desde os primeiros momentos em que começou a ser pensada em suas especificidades com relação ao ensino regular.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos), é uma política educacional instituída pelo Governo Federal, voltada para a educação de jovens e adultos que não completaram o ensino ou que não tiveram acesso a uma educação formal na idade apropriada, tendo como objetivo promover a inclusão social e o acesso dessas pessoas a uma educação de qualidade. No entanto, outras finalidades também são alcançadas, como a flexibilidade e a economia de tempo e dinheiro dos estudantes, além da inclusão digital pelo uso da tecnologia na educação (SOARES; PEDROSO, 2016).

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público bem como a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos (SOARES, 2011).

Arroyo (2007) relata que no cotidiano escolar muitos são os desafios enfrentados pelos alunos da EJA na busca por um ensino com qualidade, como exemplo, a diversidade cultural, a diferença de idades entre os alunos, equacionando dificuldades de estabelecerem boas relações, a superação do analfabetismo digital, o cansaço, a formação profissional para atuarem na EJA, pouco tempo para dedicação aos estudos, metodologias utilizadas, comumente inadequadas que acabam por impedir ao aprendizado.

Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e

à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho. Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar (BRUNEL, 2004).

Merazzi (2014) afirma ser possível realizar uma intervenção na qual exista a necessidade de garantir a jovens e adultos, pouco ou não escolarizados, a oferta de oportunidades educacionais que sejam adequadas às suas expectativas e especificidades, mas que também é importante que essas oportunidades venham acompanhadas de uma política de discriminação positiva que programe e facilite este processo para garantir a conclusão da formação escolar. Neste contexto, não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez, culpar os próprios alunos pelos seus fracassos.

Pinto (2000) explica que é necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e

adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional.

A diversidade geracional do público da EJA (adolescentes, jovens, adultos e idosos) incide nos diferentes acessos e níveis de domínio das tecnologias digitais. O atual momento de pandemia revela a necessária atuação do Estado e de políticas públicas planejadas de acesso e inclusão às tecnologias digitais. Estas, porém, não substituem a importância do espaço-tempo escolar e a mediação do professor. No caso dos sujeitos da EJA, afora os desafios aqui mencionados, há os de outras natureza, a saber: os concernentes à saúde de adultos e idosos, que impedem/dificultam a exposição por longo tempo à frente da tela de um computador ou celular; o de natureza pedagógica, que exige um maior acolhimento e interação por parte do professor, face ao histórico dos estudantes marcado por muitas interrupções e insucesso escolar; os de natureza econômico-social, que não favorece haver espaço-tempo na residência, apropriado para concentração e disciplina que o ensino remoto e a educação online exigem (DA SILVA; MARTINS, 2012).

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passa a ocupar nas políticas públicas. De nada adianta impor conteúdos, se não se sabe que eles são bens produzidos por todos os homens, que eles têm direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência (PAIVA, 2007).

O PROEJA é a modalidade de EJA voltada à educação profissional. Ou seja, além de receber a formação básica, o aluno recebe também uma qualificação ou uma formação técnica.

Metodologias ativas para jovens e adultos

A idade é a característica frequentemente mencionada ao descrever um aluno adulto. A maioria dos educadores presume que é fácil distinguir um aluno adulto de um aluno mais jovem, basta observar a diferença de anos. Mas a diferença vai além da idade e dos anos. Pense nos muitos conceitos possíveis de um adulto, como a definição de um dicionário ou as definições biológicas, fisiológicas, legais, sociais, psicológicas, espirituais e morais. Esses conceitos incluem definir um adulto como totalmente desenvolvido e maduro, como alguém que pode se reproduzir, como alguém que é responsável por suas próprias ações, como alguém que pode votar legalmente e como alguém que exibe um comportamento que indica um sentido de certo e errado.

O termo ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início a uma discussão que considera o meio cultural e as relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, no qual a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural. Dessas formas as teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento.

A aprendizagem não seria apenas inteligência e construção de conhecimento, mas, basicamente, identificação pessoal e relação através da interação entre as pessoas. A aprendizagem e o crescimento genuínos são respostas autoiniciadas à vida, expressões da voz, experiência, desejo, preferência e sentimento.

As abordagens teóricas sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem apresentam conhecimentos que podem contribuir para a construção e reconstrução das relações entre os indivíduos, podem modificar a realidade social e melhorar a qualidade de vida do ser humano; e do ponto de vista educacional podem, efetivamente, impactar na formação e atuação dos professores e promover o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes.

O desenvolvimento e a aprendizagem tornaram-se campos de estudos e pesquisas da Psicologia da Educação sob a égide de diferenças filosóficas, epistemológicas, bases empiristas e seus princípios entusiasma na direção dos seus processos, pois cada pesquisador abarca consigo uma concepção de mundo e de homem, e estas consequentemente influenciam em seus estudos.

As metodologias ativas de aprendizagem vêm ganhando espaço, pois se propõem a trazer o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, por meio de experiências de situações reais, abrangendo conhecimentos significativos. Esse processo desvincula o aluno de uma metodologia que o robotiza, limitando-o apenas ao que lhe é transmitido, quebrando o paradigma do ensino para o verdadeiro aprendizado.

O modelo convencional de ensino não atende hoje todas essas necessidades de mudança, uma vez que o aluno adulto possui outras necessidades de aprendizagem e de construção do conhecimento,

diferente do aprender do aluno criança e adolescente. O marco histórico da Andragogia como uma ferramenta didática ocorreu no século XX, quando muitos autores notaram que a forma de orientar e educar os adultos, deveria ser diferente da pedagogia para as crianças e adolescentes. O adulto necessita que sua necessidade de aprendizagem específica seja compreendida e atendida de maneira prática.

De acordo com Knowles (1980), o objetivo da educação de adultos deve ser a autorrealização; assim, o processo de aprendizagem deve envolver todo o ser emocional, psicológico e intelectual. A missão dos educadores de adultos é auxiliá-los a desenvolverem todo o seu potencial e a andragogia é a metodologia de ensino utilizada para atingir esse fim. Na visão de Knowles, o professor é um facilitador que ajuda os adultos a se tornarem aprendizes autodirigidos.

Rogers (1985) afirma que é pelo contato que se educa e que o professor deve ser um educador-facilitador, uma pessoa realmente presente para seus alunos. O educador não deve adotar um modelo único de facilitar o aprendizado, precisa colocar os interesses dos alunos em primeiro lugar; esse método consiste em o aluno seguir, apreendendo a aprender e o professor, sendo um facilitador dessa aprendizagem de forma singular e livre, com autenticidade, aceitação, confiança tanto em si como no aluno e compreensão empática. Sugere ainda a não padronização e a universalização dos comportamentos e sim a singularização e o respeito às diferenças, a relação aluno e professor deve transcender a sala de aula porque a educação sem atuação é comparada ao adestramento, na prática educativa o aluno

precisa ser ator do seu processo de aprendizagem, refletindo, questionando e fazendo escolhas.

Por aprendizagem significativa, queremos dizer que a aprendizagem é mais do que um acúmulo de fatos. É a aprendizagem que faz a diferença no comportamento do indivíduo, no curso de ação que ele escolher no futuro, em suas atitudes e em sua personalidade. É um aprendizado abrangente que não é apenas um acréscimo de conhecimento, mas que se interpenetra em cada parte de sua existência.

Hoke *et al.* (2005) descrevem que a aprendizagem ativa e cooperativa é um método para ensinar as habilidades de pensamento crítico necessárias para a transferência e uso do conhecimento adquirido em sala de aula no ambiente clínico. No entanto, muitos educadores de enfermagem continuam a usar abordagens educacionais centradas no professor, ao mesmo tempo em que identificam uma série de barreiras para a preferência expressa pela educação centrada no aluno. Usando estratégias holísticas e ativas de aprendizado cooperativo (modelagem de papel do corpo docente, aprendizado interativo e em grupo do aluno e testes em grupo) dentro de uma aula didática, os autores encontraram diferenças na nota clínica média (87,03) quando comparada à nota clínica média para alunos que foram ensinados usando uma abordagem de palestra (84,19).

Knowles *et al.* (2005) observaram que os aprendizes adultos trazem experiências de vida e conhecimentos prévios para a sala de aula; assim, o professor é mais um facilitador da aprendizagem do que aquele que possui todo o conhecimento. Isso sugere que o professor

deve capacitar os alunos durante o processo de aprendizagem, e não esperar que eles assumam um papel passivo.

As metodologias ativas de aprendizagem, além de romper com o tradicionalismo com novas perspectivas de ensino e aprendizagem, proporcionam uma gama de conteúdos que talvez não fossem explorados no método tradicional, ou, se explorados, não teriam tanto significado para o aluno. Nas metodologias ativas de aprendizagem, quanto maior o envolvimento do aluno no conteúdo discutido, maior sua capacidade de compreensão. Além disso, a correlação entre o conhecimento abstrato e sua aplicação ao mundo real promove a interação entre teoria e prática e, ao participar ativamente do processo de aprendizagem, o aluno adquire maior capacidade de memorização, pois o cérebro atua de forma mais dinâmica. Acrescenta-se que a trajetória da aprendizagem ativa deve ser pautada por um objetivo final a ser alcançado.

É de extrema importância o uso de metodologias, práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis que possam contribuir positivamente no processo de ensino aprendizagem, na construção de conhecimentos, constituindo possibilidades ilimitadas ao aluno, assim como o acesso às tecnologias, obtenção de informações consideráveis, através de professores preparados e valorizados que ultrapassem as fronteiras da formação convencional.

São vários os motivos que levam os alunos a abandonar os estudos dentro da faixa etária em cada modalidade, seja no Ensino Fundamental ou Ensino Médio Regular de escola pública ou privada, causando assim a evasão escolar, entre os motivos pode-se citar: problemas familiares, busca por trabalho desde jovem, falta de organização e frustração por não entender os ensinamentos do

professor, além de muitos outros fatores. Convém destacar que o PROEJA é mais do que um direito, é o ponto de acesso para a atuação da cidadania na sociedade contemporânea, que cada vez mais vai se impondo nestes tempos de grandes mudanças e modernização nos processos produtivos.

Considerações Finais

Os estudantes jovens e adultos historicamente têm lutado para aprender uma grande quantidade de conteúdo em um curto período. Confiar na memorização intensa de fatos intermináveis de vários capítulos de livros didáticos é ineficaz, exaustivo e geralmente não resulta em retenção de conhecimento. Os educadores enfrentam o desafio de facilitar o aprendizado que promova o pensamento crítico por meio do uso de estratégias que envolvam ativamente os alunos. É imperativo criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos venham preparados para a aula e usem o material didático para melhorar a compreensão e a aquisição de conhecimento. As metodologias ativas têm se mostrado como recursos promissores para um melhor ensino profissionalizante.

Referências

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.

BRUNEL, C. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DA SILVA, G. S.; MARTINS, M. S. A. Educação de jovens e adultos (EJA): a luta pelo desenvolvimento da cidadania. **Nucleus**, v. 9, n. 1, p. 231-240, 2012.

HOKE, M. M.; ROBBINS, L. K. The impact of active learning on nursing students' clinical success. **Journal of Holistic Nursing**, v. 23, n. 3, p. 348-355, 2005.

MERAZZI, D. W. A contribuição das atividades práticas em Ciências na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental: a percepção de educandos e licenciandos dos cursos de Ciências. **Teses e Dissertações PPGECIM**, 2014.

MOREIRA, T. A. M.; JÚNIOR, A. A. da S. F.; PEDROSO, A. P. F. Impactos da COVID-19: Limitações do Uso das Tecnologias pelos Alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação e Cultura – RBEC - ISSN 2237-3098**, n. 21, p. 01-22, 2020.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, p. 83-100, 2007.

PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP&A, 2009. p. 22-33

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. Ed. São Paulo: Cortez. 2000.p113.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v. 27, p. 303-322, 2011.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, p. 251-268, 2016.

RUFINO, M. I. M. **Carl R. Rogers e Paulo Freire: aspectos semelhantes e complementares que favorecem a compreensão da educação de adultos**. 1985. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1985.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WINTERS, J. R. da F. *et al.* Formação dialógica e participativa na enfermagem: Contribuição ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e criativo de acadêmicos. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 21, p. 1-8, 2017.

A Importância das Competências Sociais na Educação DO/NO Campo

Andreia do Nascimento LIMA⁷

Henrique Taban NOVAES⁸

Introdução

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

A educação do campo, resultado de um processo histórico marcado por lutas, teve que conquistar seu espaço educacional diante da exclusão e do esquecimento dos povos do campo, frente aos avanços das cidades dominadas pela elite oligárquica. Conforme Benincá (2013), os camponeses brasileiros historicamente foram

⁷ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: an.lima@unesp.br

⁸ Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: henrique-tahan.novaes@unesp.br

privados do direito à educação básica, superior, continuada e de qualidade, o que gerou desigualdades sociais imensuráveis. Nas últimas duas décadas, os movimentos sociais desencadearam debates e lutas que resultaram em projetos, programas e políticas de educação do/no campo, associados a outras políticas necessárias para melhorar as condições de trabalho e vida dos camponeses.

Caldart (2009) afirma que a Educação do Campo nasceu como uma crítica à educação brasileira, em especial à situação educacional do povo que trabalha e vive no/do campo. Enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada, ela luta por uma concepção de educação (e de campo). Assim, a concepção de educação do campo veio para romper com a noção de educação rural e com a ideia de que o campo é um lugar meramente de produção de matérias-primas, onde a educação deve ser de transferência de conhecimentos sem levar em consideração o território onde esses sujeitos estão inseridos.

A educação do campo contrapõe-se a esse modelo de educação rural, onde o ensino é pensado para a formação de mão de obra que precisa atender ao capital agrário, buscando uma formação de sujeitos protagonistas, com pilares ancorados na cultura e na tradição dos saberes populares.

Para Santos e Neves (2012), a Educação do/no Campo se firma na defesa de um país vinculado à construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade. Sendo a escola um espaço de análise crítica, esta deve levar a uma proposta de educação que transforme a realidade dos sujeitos do campo em todas as suas

dimensões (sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas e políticas).

A compreensão de educação do/no campo vai muito além de um projeto ou uma política, mas de um fenômeno da realidade que é vivida e sentida pelos sujeitos do campo e suas relações entre si e com meio. Segundo Caldart (2012, p. 259), “a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação”.

A escola do/no campo se designa aquela “situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010). Dessa forma, concebe-se a educação dos povos do campo, também denominada de Educação do/no Campo, conforme Scalabrin (2011, p. 18):

[...] na expressão do e no campo, em que no campo, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, do campo, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações. A concepção de Educação do e no Campo pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e de participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham.

Portanto, é necessário entender a importância do lugar onde ocorre a educação dos povos do campo. A educação deve acontecer no local onde se vive, repleto das suas culturas, necessidades e vivências humanas e sociais. Fazer a educação do/no campo onde a população se afasta de seu próprio lugar dificulta a construção de sua identidade. Portanto, a educação destinada ao meio rural precisa ser compreendida como educação do/no campo para que os sujeitos possam se enxergar como cidadãos e não como excluídos por não viverem nas cidades.

Além disso, é preciso entender quem são os sujeitos da educação do/no campo. Os povos do campo não são apenas os agricultores familiares. As populações do campo incluem agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e todos que produzem suas condições materiais de existência a partir do meio rural.

Os sujeitos do campo têm como característica lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à alimentação e à educação para recriar suas pertencas, reconstruindo a sua identidade com a terra e com sua comunidade, pois os sentimentos dos que vivem na e da terra, com todo o ecossistema, não são os mesmos dos que vivem na cidade (BRASIL, 2003).

Essa educação reivindicada pelos agricultores, essencialmente os agricultores familiares, precisa ser diferenciada, relativa à sua realidade e libertadora. O modo de viver e pensar dos povos do campo difere-se em vários aspectos daqueles que vivem nas áreas urbanas, sendo assim necessária uma educação voltada para seu cotidiano,

tornando-a significativa e capaz de fazer este sujeito transformar seu ambiente (PUHL; PAULI; MORAES, 2020).

Macedo, Amorim e Silva (2020) enfatizam que é fundamental que a educação valorize o campo como espaço de produção de existência, possibilitando a aprendizagem significativa para a formação dos sujeitos do campo, onde o professor possa organizar suas práticas com base nesse conceito.

A educação do/no campo é um processo que deve considerar as especificidades do meio rural e o contexto social em que os estudantes estão inseridos. Assim, a formação de competências sociais é fundamental para que os estudantes desenvolvam habilidades que os ajudem a lidar com os desafios e as oportunidades que se apresentam em suas comunidades.

As competências sociais são importantes porque ajudam os estudantes a desenvolver habilidades de comunicação, colaboração, liderança e resolução de problemas. Essas habilidades são essenciais para que os estudantes possam se envolver em ações coletivas e colaborativas, contribuindo para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades. Além disso, as competências sociais também ajudam os estudantes a lidar com conflitos e a desenvolver relações saudáveis e respeitadas com outras pessoas.

Nesse sentido, é importante que os planos educacionais e os projetos pedagógicos da educação do/no campo contemplem o desenvolvimento de competências sociais como parte essencial da formação dos estudantes. É necessário que os educadores sejam capacitados e estejam preparados para trabalhar com essas competências, considerando as especificidades do contexto rural e a realidade das comunidades em que os estudantes estão inseridos.

Por fim, é fundamental destacar a importância da participação dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil na construção dos planos educacionais e projetos pedagógicos das escolas do/no campo. Esses grupos podem contribuir para a construção de uma educação que esteja alinhada com as necessidades e expectativas das comunidades rurais, contribuindo para a formação de estudantes comprometidos com o desenvolvimento sustentável de suas regiões.

A educação do/no campo deve ser pautada na formação integral dos estudantes, contemplando não apenas as competências técnicas, mas também as competências sociais. Como afirma o Ministério da Educação, “é preciso levar em consideração as especificidades dos contextos rurais, promovendo uma educação contextualizada, que contribua para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à vida no campo” (MEC, 2021).

Segundo a UNESCO, “as competências sociais são fundamentais para que os indivíduos possam interagir de forma efetiva com os outros e com o meio em que vivem, construindo relações de confiança, respeito e cooperação” (UNESCO, 2016, online). Nesse sentido, a educação do/no campo deve contemplar o desenvolvimento de competências como a capacidade de comunicação, de trabalho em equipe, de resolução de conflitos e de liderança.

Além disso, é importante ressaltar que a construção de uma educação pautada nas competências sociais deve ser fruto de um processo coletivo, que envolva os diferentes atores da comunidade escolar e os movimentos sociais do campo. Como aponta o texto do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária,

[...] a ampla participação dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil na construção dos Planos Estaduais e Municipais é fundamental para que a identidade do campo na sua complexa diversidade e o compromisso com um projeto de desenvolvimento sustentável para o mesmo estejam intrinsecamente articulados aos projetos pedagógicos dos Estados e Municípios brasileiros (INCRA, 2016, online).

Em suma, a promoção das competências sociais na educação do/no campo é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Esse processo deve ser construído de forma coletiva e contextualizada, levando em consideração as especificidades dos contextos rurais e a participação ativa dos movimentos sociais e da comunidade escolar.

Além disso, o desenvolvimento de competências sociais pode contribuir para a construção de uma identidade coletiva do campo, como destacado por Gomes (2011), ao afirmar que “o ensino no/do campo precisa ser desenvolvido a partir de uma pedagogia que valorize as identidades locais e regionais, que reconheça as especificidades e as diversidades e que promova a construção de uma identidade coletiva, o que implica em pensar em competências e habilidades para a vida em comunidade”.

Dessa forma, é importante que as escolas do/no campo incluam em suas propostas pedagógicas o desenvolvimento de competências sociais, por meio de práticas educativas que envolvam a participação ativa dos estudantes em projetos e atividades que visem à promoção do diálogo, da cooperação, da solidariedade e da resolução de conflitos de forma pacífica e democrática.

Assim, é possível afirmar que o desenvolvimento de competências sociais é essencial na educação do/no campo, pois contribui para a formação integral dos estudantes, para a construção de uma identidade coletiva e para a promoção de práticas educativas contextualizadas e significativas para a realidade dos estudantes.

Competências Sociais Para Transformação dos Sujeitos da Educação DO/NO Campo

O sistema educacional brasileiro, e mais precisamente a educação do/no campo, enfrenta inúmeros problemas e desafios. Entre eles, destaca-se a formação de todos os envolvidos no processo educacional e a compreensão das competências sociais na valorização dos sujeitos, que podem contribuir para o enfrentamento desses desafios, respeitando as particularidades de cada contexto.

Para que ocorra um processo de ensino/aprendizagem significativo, a educação deve contextualizar o viver do educando, de modo que ele se perceba inserido dentro desse processo de ensino e possa refletir e ser a mudança em seu local de vida. Moraes e Barbosa (2021), com base em Piaget (1998), afirmam que o centro do processo de ensino/aprendizagem é a interação social, um dos princípios da aprendizagem cooperativa. Ao propor dinâmicas de trabalhos em grupos geradoras de conflitos sociocognitivos, que conduzem à reestruturação da aprendizagem mediante a busca de novas soluções e assimilação de perspectivas diferentes das próprias, favorecem aos alunos o desenvolvimento de capacidades comunicativas para a participação em discussões e debates.

Partindo dessa perspectiva, o uso da aprendizagem cooperativa na educação do campo proporcionará aos sujeitos o

desenvolvimento de habilidades tais como o senso crítico, a aceitação das opiniões dos colegas que divergem das suas e a construção de consenso.

Segundo Morais e Barbosa (2021), a aprendizagem cooperativa, que se orienta pela cooperação entre os sujeitos, contempla a formação de grupos, a participação equitativa e a igualdade de oportunidades. Para que a cooperação ocorra, é preciso saber cooperar, ou seja, colocar em ação diferentes habilidades sociais.

Compreendendo que além da escolarização formal, a educação deve se dirigir às experiências pessoais concretas para uma formação crítica dos educandos, permitindo o acesso a conhecimentos e instrumentos que os auxiliem na ampliação da compreensão da realidade sociocultural no contexto do campo e da luta pela terra. Isso possibilita pensar de forma autônoma a elaboração e implementação de propostas e ações que contribuam para a transformação da realidade dos povos do campo, com o uso do método da aprendizagem cooperativa. Assim como Morais e Barbosa (2021) afirmam, o sujeito acessa um nível de rendimento superior ao individual, pois a produção coletiva é superior à soma da capacidade individual.

A luta dos movimentos sociais do campo por uma educação do/no campo parte da visão de construir um conhecimento libertador embasado na participação, na organização e no fortalecimento dos sujeitos. Os movimentos sociais do campo têm lutado por uma educação que considere as especificidades do campo, suas culturas e saberes, e que possa contribuir para a transformação da realidade social, política e econômica na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, a educação do/no campo é entendida como um processo de

construção coletiva, que valoriza as experiências e saberes dos sujeitos do campo, e que busca superar as desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes entre o campo e a cidade.

Assim, a participação, organização e fortalecimento dos sujeitos são fundamentais para a construção de uma educação do/no campo emancipatória e transformadora. A participação dos sujeitos do campo na elaboração das políticas educacionais e no planejamento pedagógico das escolas é um passo importante para que sejam consideradas as suas demandas, necessidades e realidades. A organização dos sujeitos do campo, por meio dos movimentos sociais, é uma forma de fortalecer a luta por uma educação do campo e por uma sociedade mais justa e igualitária. A partir desse fortalecimento, é possível estabelecer diálogos com outras organizações e movimentos sociais, bem como pressionar os governos por políticas públicas que atendam às demandas do campo.

Além disso, a valorização dos saberes dos sujeitos do campo é uma forma de reconhecimento da diversidade cultural e de combate ao preconceito e à discriminação. A educação do campo deve considerar os saberes locais, as práticas agrícolas e os modos de vida das comunidades do campo, o que pode contribuir para uma relação mais harmoniosa e sustentável entre seres humanos e natureza. A valorização desses saberes pode contribuir também para a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos, capazes de pensar a realidade social e de atuar de forma consciente e transformadora.

Portanto, a construção de uma educação do campo que contemple as competências sociais é um desafio para a sociedade como um todo, que deve se mobilizar para garantir o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de onde

vivem. A educação do campo pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize as diferenças culturais e que respeite a diversidade de modos de vida.

As competências sociais têm se mostrado cada vez mais importantes no contexto educacional, especialmente no campo. Nesse sentido, é fundamental que os professores e demais profissionais da educação atuem como mediadores e estimulem o desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes.

No campo, as relações sociais podem ser bastante diferentes das urbanas, pois muitas vezes os estudantes vivem em comunidades menores e mais próximas. Assim, é importante que os profissionais da educação estejam atentos às peculiaridades desse contexto e trabalhem de forma a desenvolver competências que permitam aos estudantes conviverem de forma harmoniosa e cooperativa.

Aprender a reconhecer e expressar emoções, cuidar dos outros, tomar boas decisões, comportar-se com responsabilidade e desenvolver comportamentos assertivos e colaborativos são algumas das habilidades que podem ser desenvolvidas por meio do aprendizado socioemocional. Além disso, outras habilidades socioemocionais como empatia, extroversão, autoconfiança, autocontrole, comunicação intra e interpessoal, engajamento e persistência e abertura para outras experiências são importantes para a construção de relações saudáveis e positivas.

O desenvolvimento dessas habilidades pode ser estimulado por meio de atividades que envolvam a cooperação e a interação entre os estudantes. As técnicas de grupo, por exemplo, podem ser utilizadas para favorecer o desenvolvimento das competências sociais,

desde que integradas a uma prática coerente do professor que seja respeitosa, democrática e justa.

Além disso, é importante que os professores estejam atentos às relações entre os estudantes, promovendo a convivência harmoniosa e o respeito mútuo. O ambiente escolar pode ser um espaço propício para o desenvolvimento dessas habilidades, desde que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com os desafios que surgem no dia a dia.

Dessa forma, a importância das competências sociais na educação do/no campo está diretamente relacionada à construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Através do desenvolvimento dessas habilidades, os estudantes podem aprender a conviver de forma harmoniosa e cooperativa, o que é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária e democrática.

As competências sociais, ao contrário das habilidades técnicas e cognitivas, não são facilmente mensuráveis por testes padronizados. Elas envolvem habilidades como empatia, respeito, solidariedade, cooperação, liderança, comunicação e resolução de conflitos, entre outras. Essas habilidades são cruciais para o desenvolvimento de indivíduos capazes de compreender e atuar no mundo de forma ética e responsável, criando soluções criativas e inovadoras para os desafios que se apresentam.

Somado a isso, as competências sociais também são essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, uma vez que permitem que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas. Através da promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e a inclusão, é possível promover o desenvolvimento de uma

sociedade mais justa e equitativa, que respeita e valoriza a pluralidade de experiências e vivências.

Assim, é importante que as escolas do campo desenvolvam estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento dessas competências, levando em conta as especificidades e desafios do contexto rural. É preciso considerar as demandas e as expectativas das comunidades locais, além de estabelecer um diálogo constante com os movimentos sociais do campo, de forma a garantir uma educação que esteja alinhada aos anseios e necessidades desses sujeitos. Somente dessa forma será possível construir uma educação do/no campo capaz de promover o desenvolvimento humano e social em suas múltiplas dimensões.

Referências

BENINCÁ, Dirceu. Educação do campo: novo paradigma teórico, metodológico e político. *In*: Seminário Regional de Educação do Campo, 1., 2013, Erechim. **Apresentação de grupo de trabalhos** [...]. Disponível em: Regional_Erechim_2013 (5).pdf (ufsm.br). Acesso em: 20 de março de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios. Brasília, 2003.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 de março de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, mar./jun., 2009.

_____. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

GOMES, L. M. S. Educação do campo: competências e habilidades para a vida em comunidade. *In*: FERREIRA, A. L. C.; SOUSA, J. L. A. (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação no/do campo**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 53-69.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Educação do campo**: contribuições e desafios para uma educação de qualidade. Brasília: INCRA, 2016.

MACEDO, Flávio Xavier; AMORIM, Lívia dos Reis; SILVA, Luciana Alexandre do Nascimento. Educação do Campo: Contribuições do Educador Paulo Freire. *In*: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, 2020. p. 1-12.

MEC (Ministério da Educação). (2021). **Educação do campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-do-campo>. Acesso em 07 de abril de 2023.

MORAIS, Alessandra; BARBOSA, Laís Marques. Aprendizagem Cooperativa: conceitos básicos, fundamentação, elementos essenciais, técnicas e métodos. *In*: MORAIS, Alessandra; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes. (Orgs.). **A Aprendizagem Cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PUHL, Gabrieli Talis; PAULI, Diandra Laís; MORAES, Cléia dos Santos. Concepções da Educação do Campo. *In*: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, 2020. p. 1-12.

SANTOS, Edinéia Oliveira; NEVES, Márcia Luzia. EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: reflexões e proposições. **Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, ano 3, v. 1, n. 6, p. 1-10, set./dez. 2012.

SCALABRIN, Rosemeri. **Diálogos e Aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

UNESCO. **Competências sociais: uma nova perspectiva para a educação**. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244973>. Acesso em: 08 de abril de 2023.

A Formação Continuada do Educador Como Oportunidade de Construção de Ações Refletidas

*Graziella Diniz Borges*⁹

*Patrícia Unger Raphael Bataglia*¹⁰

Introdução

Ao iniciar esse capítulo, vamos conhecer a professora Cida, que chega até nós apresentada por Pacheco (2018) e nos conta um pouco da rotina diária de uma escola:

-Tia, por que não vai lá pra frente da fila? Por que não “fura fila”?
Meu querido, eu não “furo fila” – contestou a Cida. A criança insistiu: -Na nossa escola, as educadoras passam à nossa frente. Você é educadora, pode passar. -Exatamente por ser educadora é que eu não vou passar à frente da fila, meu querido – Completou a Cida. E por aí se quedou o breve diálogo, mas não o episódio...
Outra professora chegou ao refeitório, ultrapassou todo mundo

⁹ Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: gdinizborges@yahoo.com.br

¹⁰ Professora Associada do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br

e se serviu de alimento. A mesma criança, que falara com Cida, ousou interpelar a tia que “furara a fila”. Foi repreendido por essa e outras indignadas educadoras “furonas”. A Cida herdara uma cultura diferente daquela que ali prevalecia. Havia trabalhado numa escola onde palavras como respeito e cidadania não serviam para enfeitar um PPP escrito, onde as regras eram decididas em coletivo e por todos cumpridas, onde valores escritos não eram negados na prática. Onde se educava no exercício da cidadania. Na escola de “furar fila”, a Cida surpreendia-se com o fato de haver banheiro de aluno (coletivo e sem espelho) diferente de banheiro de professor (coletivo e com espelho) e este separado do banheiro do diretor (privativo e com espelho). Surpreendia-se que todo mundo “achasse normal” que até no defecar e urinar houvesse hierarquia. Sabia que não se prepara jovens para a cidadania, mas que se educa na cidadania, em contextos onde haja igualdade na diversidade, onde prevaleça o exemplo. Isso ela aprendera numa escola onde não se “furava fila” (PACHECO, 2018, p. 24-25).

A professora Cida dessa história, encontrou em seu caminho profissional quem partilhasse esperançosas práticas, ao mesmo tempo também encontrou aqueles que lhe disseram, que tudo isso já foi feito outrora e que outras pessoas que pensavam como ela, se arrependeram. Podemos identificar claramente que vícios e tabus se revelam em pormenores, onde representações sedimentadas acabam por esconder a origem de forças sociais de dominação. Não raro, o fato de uma supervisora, como a de Cida, a chamar num canto e ordenar que ela se atenha a dar suas aulinhas. “E que uma prudente diretora a aconselhasse: Cida, tenha paciência. Aqui, manda quem pode, obedece quem tem juízo” (PACHECO, 2018, p. 25).

Nesse ponto da história, esperamos ao menos uma pontinha de indignação, não é mesmo? Se não ocorrer, é fato preocupante! Pacheco (2018) não traz o desfecho da história, ficando a cargo de cada um: a inquietação, a indignação, a coragem, ou talvez acreditem, que mais cedo ou mais tarde estará lá a Cida, “furando fila” no refeitório e adiante marcando uma consulta com um psiquiatra.

Sabendo que todas essas possibilidades são reais, entendemos que na formação continuada reside espaços de construção de reflexão, para que diante de situações parecidas com a de Cida, os professores e gestores possam construir um desfecho digno do espaço educativo que é a escola.

Através do processo de formação continuada é possível renovar, modificar costumes, ações pedagógicas. “Significa a abertura de novos caminhos, a descoberta de estratégias diferentes daquelas que habitualmente utilizamos” (PACHECO, 2019, p. 49).

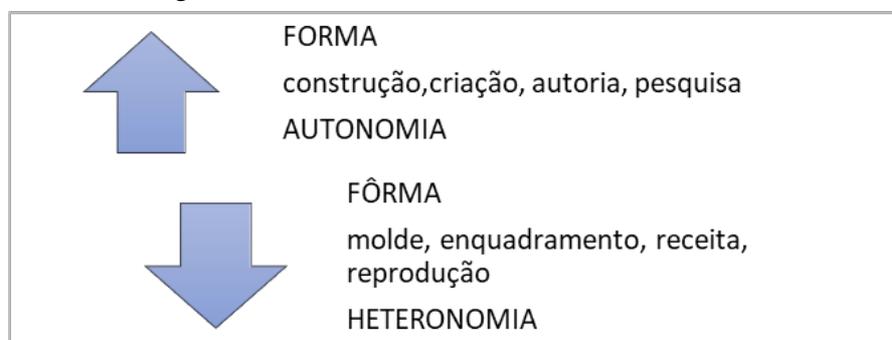
Pensando na formação continuada do educador, vamos abordar ideias a partir do significado da palavra “forma”, como propõe Proença (2018). No dicionário Houaiss (2015), o termo “forma” significa configuração física dos seres e das coisas, formato, feitio, maneira, método, tipo, variedade. Já o termo “fôrma” significa modelo oco ou vasado para produzir uma forma, vasilha para assar bolos. Diferentemente, o verbo “formar”, possui o significado de dar forma ou tomar forma, dar ou receber educação formal, criar-se, constituir-se, originar-se, produzir-se, fazer-se, desenvolver-se aos poucos, elaborar, dispor-se.

Formar-se é ir em busca da construção de sua própria identidade profissional, enquanto membro de um grupo, instituição

educativa, é o fazer-se, criar-se, reinventar-se continuamente e estar disposto a isso é algo muito valoroso.

Segundo Proença (2018) podemos pensar os dois conceitos da seguinte maneira:

Figura 1 – Forma e fôrma - Dois conceitos diferentes



Fonte: Adaptado de Proença, 2018

Nesse sentido, a formação engloba transformação, resignificação, reelaboração, reflexão sobre a própria ação, reinvenção enquanto um movimento ininterrupto de busca de constituição de uma identidade pessoal e profissional. A multiplicidade, bem como, a complexidade de atores e fatores envolvidos na trama desse processo, possibilitam estabelecer relações entre componentes singulares de cada sujeito e a pluralidade que reside no grupo, ou seja, na comunidade escolar. A formação docente dialoga com o individual e com o conjunto, de forma que se misturam as partes e o todo, proposto por Proença (2018).

Piaget (1974/1977) já dizia que o principal objetivo da educação era o de criar homens capazes de inovar, de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir aquilo que já foi feito por outras

gerações, homens inventivos e descobridores estão adormecidos e podem ser despertados ao estabelecer conexões, recriar e transformar.

A Tomada de Consciência e a Formação de um Educador

Na obra “A tomada de consciência” Piaget (1974/1977), retoma o processo da apropriação que o sujeito faz dos mecanismos internos das coordenações de suas ações, chamando de tomada de consciência. Mais uma vez chama a atenção para o fato de que não devemos reduzir o sujeito a questões genéticas, tão pouco a questões sociais e culturais, pois ambos são constitutivos e importantes.

Sabendo que a matéria prima do trabalho docente é o conhecimento, mais que fazer o aluno executar tarefas, é preciso “conseguir que ele entenda por reflexão e tomada de consciência, como fez isto ou aquilo” (BECKER, 2012, p. 83). Isto não é diferente quando tratamos da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, pois o educador precisa compreender, tomar consciência de suas ações, além de dominar pressupostos teóricos, deve refletir sobre eles.

A partir da epistemologia genética piagetiana podemos compreender como ocorre a aprendizagem humana, seja ela uma aprendizagem escolar ou não. Registre-se que se trata da aprendizagem humana, não estamos tratando apenas da aprendizagem da criança, o que significa que podemos utilizar essa mesma epistemologia para pensar sobre a formação continuada de professores.

Para falar de aprendizagem vamos recorrer ao conceito piagetiano de assimilação que “é a utilização do meio externo pelo sujeito, tendo em vista alimentar os seus esquemas hereditários ou

adquiridos” (PIAGET, 1975, p. 326). Dito de outra forma, “assimilar implica decifrar o objeto [...] após agir sobre o objeto busca apreender sua ação, [...] volta-se para si, produzindo transformações em si mesmo, e assim *ad infinitum*” (BECKER, 2012, p. 38).

A assimilação e a acomodação são polos que estão em interações constantes, buscando equilíbrio, que é um princípio da inteligência, sendo responsável por organizar o mundo a nossa volta (PIAGET, 1975).

Nesse sentido, Becker (2012) nos fala que o ser humano é o único capaz de apropriar-se das ações que praticou e pensar sobre elas, este seria o segredo da ilimitada capacidade humana de se desenvolver e aprimorar-se, que para nós é um elemento de grande importância, quando levamos essas ideias para a formação continuada. “Uma ação humana sempre tem duas dimensões: de transformação do objeto (assimilação) e de transformação do próprio sujeito (acomodação) (BECKER, 2012, p. 39).

Ao agir sobre o meio, o sujeito retira dele qualidades de suas próprias ações e das coordenações delas. O ser humano constitui-se como sujeito pelos elementos que retira das coordenações de suas ações. Sendo um apanhado daquilo proveniente de sua herança genética, dos conteúdos que assimila em seu meio social e cultural. Na medida em que se apropria de suas ações, de seus mecanismos internos, constitui sua subjetividade, conforme Becker (2012).

Ao trabalhar o conceito de tomada de consciência Piaget (1974/1977), nos mostra uma evolução da percepção que é observada do ponto de vista das ações materiais às operações. Na prova “andar de gatinhas”, é possível compreender que a tomada de consciência é

um processo que se inicia, mesmo antes que criança possa andar, vejamos:

O processo adotado consiste, primeiramente, em se pedir ao sujeito que ande de gatinhas por uns dez metros e, depois, que explique verbalmente como o fez. Em seguida, é levado a fazer a demonstração, num pequeno urso cujas patas são articuladas, dos movimentos que imagina necessários a essa atividade (PIAGET, 1974/1977, p. 13).

Na prova, “arremesso de um projétil por uma funda”, o sujeito deve acertar, por arremesso de uma funda, uma bola de madeira de 5cm de diâmetro, fixada na extremidade de um barbante, num alvo, contendo uma distância e uma determinada posição. A proposta aqui é verificar a tomada de consciência da pontaria e do trajeto percorrido pela bola (PIAGET, 1974/1977).

Foram observados três níveis: inicialmente, a tomada de consciência e a conceituação encontram-se deformadas, porque, mesmo havendo êxito na realização da tarefa, no plano sensório-motor, não há uma coordenação no plano nocional, sendo necessário que haja “uma coordenação inferencial ou operatória extraída da coordenação das próprias ações por abstração refletidora” (PIAGET, 1974/1977, p. 35).

Nas conclusões, Piaget (1974/1977) pontua que há uma diferença importante entre coordenação motora e a coordenação conceitual. De um lado, temos uma seleção inconsciente das possibilidades com aproximações polarizadas no resultado favorável e, de outro lado, ocorre uma generalização com compreensão progressiva de todas as possibilidades inerentes ao dispositivo dado e,

em seguida, unicamente, aplicação à ação realizada que se trata de interpretar, como salienta Piaget (1974/1977).

A coordenação inferencial ou conceituada é extraída da coordenação sensoriomotriz das ações, ocorrendo através da abstração refletidora, conforme Piaget (1974/1977). Segundo Becker (2014) as características das coordenações das ações, que são transferidas de um certo patamar a outro patamar por reflexionamentos, exigem uma nova organização ou reflexão, no novo patamar, em função do que já existia anteriormente, pois elas foram retiradas da organização anterior e levadas para um novo meio, estranho, diferente. Para Piaget (1974/1977), trata-se de uma reflexão no sentido de reorganização conceitual: a compreensão de suas condições e razões.

Na prova da consciência da seriação, em que os sujeitos foram solicitados a estabelecer seriações no contexto das ações operatórias, algumas conclusões foram retiradas dos resultados dessa prova: a) na tomada de consciência ocorre a passagem da ação a sua representação; b) nela está inclusa uma reconstituição que depende da conceituação, ao passo que a consciência elementar estaria ligada a um dado imediato, externo ou proprioceptivo; c) essa interpretação, ou seja, conceituação que permite integrar a percepção, é que constitui a tomada de consciência (PIAGET, 1974/1977).

Para Piaget, a aprendizagem ocorre no nível teórico, não apenas no âmbito prático. Isto porque a prática não pode por si mesma, alcançar mudanças, repetindo aquilo que deu certo. Dificilmente, aponta caminhos novos. Opostamente, a teoria é capaz de mudanças, pois ao apropriar-se da prática, indica novos rumos e justifica a necessidade da mudança (Becker, 2012).

A boa teoria é capaz de tirar a prática de sua circularidade, arrancá-la do aqui e agora e jogá-la em um universo de possibilidades inatingíveis por ela mesma. A boa teoria redimensiona a prática. A mesma prática que alimenta e viabiliza a teoria é incapaz de transformar a si mesma (BECKER, 2012, p. 85).

A teoria nos oferece possibilidades, amplia o olhar, aumentando o trabalho reflexivo. É exatamente na força da interação entre sujeito-objeto, que o conhecimento é construído. Nas alternâncias de reflexionamentos, reflexões, novos reflexionamentos, que se ampliam, se prolongam até que se tornem infinitos, como nos fala Becker (2012). Neste momento é importante clarificar que na relação sujeito-objeto, o objeto para nós, nesse trabalho é a formação continuada, ou seja, os elementos teóricos trabalhados nos encontros de formação e os processos reflexivos suscitados por eles.

O conceito de tomada de consciência é pertinente quando se refere a formação continuada do educador, pois a partir dele, podemos pensar a respeito da importância da conceituação da prática no trabalho pedagógico. Uma vez que, “a tomada de consciência possibilitará que ele compreenda o que fez e, assim, conceitue sua ação tornando-a muito mais poderosa do que era inicialmente” (BECKER, 2012, p. 53).

Acreditamos juntamente com Becker (2012) e Piaget (1974/1978) que há de fato, um predomínio da ação e que esta ação constitui um conhecimento autônomo, entretanto, ela somente poderá ser melhorada, se conceituada. “A ação passa a ser corrigida e pode ser significativamente melhorada em função da conceituação” (BECKER, 2012, p. 53). Existem dois tipos de ações: as de

primeiro grau são aquelas ações automatizadas e práticas, que fazemos costumeiramente, quase automatizadas, que levam ao êxito na resolução dos problemas. Essas ações prescindem de tomadas de consciência. Já as ações de segundo grau são aquelas que ao se debruçarem sobre as ações de primeiro grau, retiram delas, por reflexionamento, suas coordenações, pois seu objetivo é a compreensão, segundo Becker (1999). Trazendo essa ideia para prática pedagógica, vamos pensar naquela ação sem conceituação, ou seja, faço desse jeito porque aprendi assim, utilizo essa estratégia porque fiz assim uma vez e deu certo. De fato, não há reflexão ou conceituação aqui, pode haver êxito, entretanto, se indagarmos o educador sobre o porquê dessa ação, provavelmente veremos que ele ainda não pensou sobre isso.

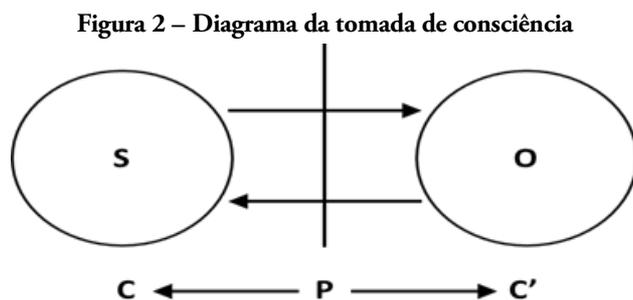
Para que o educador proceda em ações de segundo grau implica parar as ações de primeiro grau para, num segundo momento, abstrair delas suas coordenações, por reflexionamento, e, portanto, levá-las a outro patamar onde serão reorganizadas por reflexão. O resultado desse reflexionamento e dessa reflexão serão combinados e incidirão sobre as futuras ações de primeiro grau, modificando-as. E assim sucessivamente, dependendo sempre da qualidade da interação. A qualidade das interações é dada por um sujeito ativo num meio desafiador (BECKER, 1999).

Trazendo as ações de primeiro e segundo graus para dialogar com a formação em serviço, momento no qual o professor trará suas ações de primeiro grau e terá a oportunidade de abstrair delas reflexionamentos, que serão reorganizados por reflexão e trazidos a outro patamar, modificando-as. Lembrando que a qualidade da interação nesse processo de tomada de consciência, será um fator

consideravelmente importante. Pensemos numa formação onde os professores e gestores podem atuar ativamente, onde as propostas de estudos são demandadas pelos próprios sujeitos em formação, onde de fato, existe o desejo de mudança, de inovação; são desafios que lançam a comunidade educativa a pensar e refletir conjuntamente sobre sua prática pedagógica e nos caminhos para construir aquilo que desejam ver em sua escola, juntos.

Becker (1999) questiona sobre o que pode levar o sujeito a não se satisfazer com ações de primeiro grau? Pensando na formação continuada e em serviço, a partir das trocas estabelecidas nos encontros de formação, acreditamos que as concepções podem ser pelo menos colocadas em questão. Quando os educadores buscarem formas de superar as contradições que já conseguem identificar, serão levados a pensar, construir conceitos e refletindo sobre tudo isso e em conjunto, rumo a superação das contradições. Sendo assim, da mesma forma que o organismo não suporta o desequilíbrio, a inteligência não suporta a contradição (BECKER, 1999).

Nas conclusões sobre a tomada de consciência, Piaget (1974/1977, p. 199) apresenta o seguinte diagrama:



Fonte: Piaget (1974/1977, p. 199)

A tomada de consciência, parte da periferia (objetivos e resultados), orientando-se para as regiões centrais da ação, com o propósito de alcançar o mecanismo interno desta: deseja reconhecer os meios empregados, os motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência (PIAGET, 1974/1977).

Piaget explica a razão da utilização dos termos “periferia” e “centro”. A periferia P da ação é também periferia do objeto, porque o conhecimento vai na direção do centro da ação C e do centro do objeto C’. Nas palavras de Piaget: “[...] por meio de um vaivém entre o objeto e a ação, a tomada de consciência aproxima-se por etapas do mecanismo interno do ato e estende-se, portanto, da periferia P ao centro C” (Piaget, 1974/1977, p. 199).

Partir da periferia do objeto significa que o sujeito considera, num primeiro momento, os resultados exteriores da ação (êxito ou fracasso) e, posteriormente, analisa os meios que foram empregados na conquista do resultado. Somente mais tarde, e por fim, é que se preocupa com o que antes era inconsciente: os mecanismos centrais (reciprocidade, transitividade, reversibilidade), os quais são edificados na própria ação do sujeito (SALADINI, 2008, p. 50).

Na tomada de consciência Piaget não está mirando na ação de primeiro grau, ou seja, num conhecimento prático apenas, sua proposta é utilizar a ação de primeiro como apoio à ação de segundo grau, a tomada de consciência. Vamos exemplificar e novamente trazer para o âmbito da formação do professor. Se o educador pede que o aprendente execute uma tarefa matemática, utilizando determinados materiais, ditando os passos que ele deve seguir no caminho da aprendizagem, ou ainda, quando na resolução de

conflitos entre alunos, o professor utilizar de estratégias de mediação, diálogos, construção de regras e afins. Durante o percurso de sua ação pedagógica, ele optou por formas de solucionar os problemas relacionais, utilizou recursos pedagógicos para a realização da atividade matemática. Se inquirido como agiu durante o conflito ou como realizou com os alunos a tarefa matemática ele poderá descrever suas ações, passo a passo. Diferentemente, se solicitarmos que explique, pela fala, como fez, porque agiu daquela maneira, o professor voltará seu olhar para sua prática pedagógica de modo reflexivo. Ainda podemos trazer modos de fazer diferentes e traçar paralelos entre eles, para que a conceituação seja construída.

Como vimos, a prática não tem alcance, por si mesma, não consegue produzir mudanças. Ao contrário, a teoria pode proporcionar mudanças na medida em que se apropria da prática, indicando-lhe novos rumos (BECKER, 2012).

O Diálogo Entre a Práxis de Paulo Freire, a Formação do Educador Reflexivo de Donald Schon e a Tomada de Consciência de Jean Piaget

Como vimos anteriormente, a tomada de consciência possibilita a compreensão sobre aquilo que se fez, e a partir dessa compreensão ocorre o que chamamos de conceituação que é possível a partir de progressivas tomadas de consciência, que tornarão a prática mais eficaz e assertiva, pois será corrigida, significada, melhorada em função da conceituação que foi realizada (BECKER, 2012).

O professor Paulo Freire na *“Pedagogia do Oprimido”* propõe o conceito de práxis e afirma que palavras sem ação, tornam-se verbalismo. Ao passo que, ação sem reflexão, transforma-se em

ativismo, que é a ação pela ação. Assim, conceitua práxis como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 89). Nesse sentido, estamos pensando na transformação do mundo pela via da práxis pedagógica do professor.

Portanto, “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. [...] O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. [...] Nem verbalismo, nem ativismo” (FREIRE, 2005, p. 141-142). Pensar na educação fora do verbalismo e do ativismo é o mesmo que ir ao encontro das práxis que buscam a ressignificação pedagógica.

É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 2005, p. 146).

Práxis é energia e realização da vocação para o ser mais humano (vocação ontológica), seu objetivo primeiro é a transformação do mundo. Estamos falando de que existe uma relação entre o que o educador pensa, o que ele diz e o que ele realiza em sua prática pedagógica. Este ato deve ser dotado de coerência, de aproximação entre aquilo que foi pensado, dito e realizado (FREIRE, 2005).

Freire aloca a práxis como condição e fundamento da ação, da luta, no sentido de rompimento com a idealização, bem como de revelação do teor alienante imposto pela relação opressor/oprimido (CARVALHO; PIO, 2017, p. 433).

Da mesma forma, podemos pensar nessa proposta trazendo-a para os processos educativos, onde ação e reflexão podem ocorrer simultaneamente. Conforme Freire (2005) o pensar e o agir precisam ser orientados pela reflexão. Nesse ponto, podemos dialogar com Piaget (1974/1977) pois, a tomada de consciência possibilita a compreensão sobre aquilo que se fez, a partir dessa compreensão ocorre o que chamamos de conceituação que é possível a partir de progressivas tomadas de consciência, capazes de tornar a prática mais eficaz e assertiva, pois será corrigida, significada, melhorada em função da conceituação que foi realizada (BECKER, 2012).

Juntamente com Nóvoa (1997), entendemos que a formação deve estimular a construção de uma perspectiva crítico-reflexiva, capaz de fornecer aos professores meios para a construção de um pensamento autônomo. Esta formação requer um investimento pessoal do educador, com vistas à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional. A formação não pode ser somente acúmulo de cursos, ela é “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Ao pensarmos na epistemologia da prática docente podemos considerar inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois é evidente que há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento é formado na experiência concreta do sujeito em particular, nutrido pela "cultura objetiva" (as teorias da educação, no caso), que dão subsídios para que o professor crie seus "esquemas" que mobiliza em suas situações

concretas, resultando em um acervo de experiência "teórico-prático" em constante processo de re-elaboração, conforme Pimenta (2006).

Para ampliar nosso olhar e diálogo sobre reflexão e ação nas práticas de formação continuada de professores, vamos trazer as ideias que Donald Schon (1997) trabalha através do triplo movimento: a) conhecimento na ação; b) reflexão na ação; c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Para este autor, conhecer dialoga com “a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação” (SCHON, 2000, p. 32).

Schon (1997) entende a docência como uma atividade reflexiva e propõe uma nova epistemologia da prática orientada por permanentes processos reflexivos. A orientação prática ou reflexão, no modelo de Schon, objetiva superar a relação linear e mecânica entre uma teoria ou conhecimento técnico-científico entendido como “superior” e uma prática em sala de aula a ele sujeita. Sendo assim, “pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (Schon, 2000, p. 33).

Schon (2000) estuda essa habilidade reflexiva em profundidade, entendendo-a como um processo de reflexão em ação e coloca o conhecimento desse processo como sendo uma pré-condição necessária para a compreensão da atividade efetiva do professor mediante as vicissitudes pedagógicas que ocorrem no espaço escolar. Esse processo reflexivo deve melhorar a resposta do ensino a situações reais, sabendo que o profissional deve utilizar seus recursos intelectuais a serviço da situação, para que, através de um processo de

análise, de busca por estratégias ou soluções, as reais necessidades da sala de aula sejam atendidas de forma eficiente e assertiva.

Conforme Donald Schon (1997) vamos apresentar e diferenciar três conceitos ou fases dentro do termo mais amplo do pensamento prático, são eles:

a) Conhecimento em ação:

Schon (1997) propõe uma nova epistemologia da prática, embasada nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer e que surge na ação. Dessa forma, a reflexão acontece decorrente de situações inesperadas e apresentadas pela ação, onde nem sempre o conhecimento na ação é suficiente (CRUZ, 2011).

É o componente inteligente ou mental responsável pela orientação de toda atividade eminentemente humana, ou seja, é o saber-fazer. Trata-se de um conhecimento à nível pessoal que está vinculado à percepção, a ação ou ainda no julgamento existente nas ações espontâneas de cada sujeito. De outra forma, é um conhecimento implícito, inerente as atividades práticas que acompanham permanentemente a pessoa que atua.

No conhecimento na ação temos:

[...] saberes interiorizados, adquiridos através da experiência e da atividade intelectual e mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações concretas do trabalho profissional. São observações e reflexões do docente em relação ao modo como ele se desloca em sua prática.

Uma descrição consciente dessas ações pode provocar mudanças, conduzindo a novas buscas para soluções de problemas de ensino e de aprendizagem. Assim, exercitando o pensamento crítico sobre sua ação, o professor pode elaborar novas estratégias, adaptando-se (ativamente) às novas situações (FEITOSA; DIAS, 2017, p. 17).

Neste conhecimento em ação, Schon (1997; 2000) diferencia dois componentes: o conhecimento proposicional, de ordem teórica que é adquirido pela via do estudo científico, e, por outro lado, conhecimento em ação, oriundo da própria prática profissional, é algo não dito, espontâneo, dinâmico. Sendo assim, quando o professor se prepara para cumprir sua atividade docente, ele está fazendo uso de seu aporte pessoal de conhecimentos teóricos, práticos, experimentais, experienciais e outros, que estão em constante diálogo com elementos inconscientes, preconceitos, memórias, experiências pessoais, interpretações subjetivas e afins. Para Gómez (1997) o conhecimento na ação é um componente inteligente capaz de orientar toda a atividade humana, que por sua vez se manifesta no saber fazer. Saber fazer e saber explicar o que se faz são habilidades distintas e importantes.

A proposta de um professor como um profissional reflexivo notadamente reconhece a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schon nomeou como “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso quer dizer que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e prática, e que o tipo de saber que resulta unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (ZEICHNER, 2008).

b) Reflexão na ação:

Para Schon (2000), podemos refletir sobre nossa ação quando pensamos,

retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação, para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em caso como este, que refletimos-na-ação (SCHON, 2000. p. 32).

Para Perrenoud (2001), “tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação” (PERRENOUD, 2001, p. 223).

Trata-se do pensamento que o indivíduo realiza a respeito do que ele faz enquanto age. Schon (1997) explica esse processo como reflexão em ação ou como conversa reflexiva sobre a situação problemática concreta. É marcado pelo imediatismo do momento e pelas incontáveis variáveis existentes na situação que está sendo experimentada.

Schon chama a este componente do pensamento prático, reflexão-na-ação (deliberação prática, segundo Habermas). Ao conhecimento de primeira ordem sobrepõe-se um conhecimento de segunda ordem, isto é, um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta. O conhecimento de segunda ordem ou meta-conhecimento na ação encontra-se constringido pelas pressões espaciais e temporais e pelas solicitações psicológicas e sociais do cenário em que se atua. É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação. [...] Com todas as suas dificuldades e limitações, a reflexão na ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. [...] Quando um profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem (GÓMEZ, 1997, p. 104).

O pensamento ativo é um permanente diálogo que implica na construção de novas ideias e teorias sobre o ocorrido, na busca de descrições adequadas a situação, procura a definição interativa entre meios e fins e a construção e reavaliação dos próprios procedimentos realizados (GÓMEZ, 1997). Perrenoud (2001), pontua que ser professor profissional “é tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência” (PERRENOUD, 2001, p. 223).

c) A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação

A reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, trata-se de uma reflexão crítica, pois é uma análise que o sujeito realiza a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. O sujeito utiliza seus conhecimentos para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores a essa. É possível também nomear da seguinte forma: “reflexão sobre a representação ou reconstrução a *posteriori* da ação” (GÓMEZ, 1997, p. 104).

A reflexão sobre a ação é um componente essencial de aprendizagem permanente do profissional. A reflexão na ação supõe um conhecimento de terceira ordem, pois analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação ao fato problemático e o seu contexto. A título de exemplo, quando uma prática, pelo fator tempo, se torna repetitiva, rotineira e o conhecimento em ação é cada vez mais tácito, inconsciente, mecânico, o profissional repete sua ação de forma automática, por isso, perde valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Pois, o seu conhecimento prático vai se fossilizando e repetindo, tornando-se incapaz de dialogar de forma criativa com a complexidade da situação. Empobrece o pensamento prático e acomete erros que nem será capaz de perceber (GÓMEZ, 1997).

A reflexão sobre a ação é uma reflexão que ocorre após a ação profissional, através de um processo reflexivo sobre essa ação e sobre os conhecimentos implícitos nela. É uma retomada, uma reconstrução mental, em retrospectiva, a ação para analisá-la, promovendo uma nova percepção dela. Essa proposta de um olhar retrospectivo sobre a ação, possibilita que o docente perceba o que

ocorreu antes e durante a ação e como as respostas aos problemas surgidos foram dadas. Por isso, Schon (1987) a denominou de reflexão sobre a reflexão na ação. Pois, o docente constrói novas formas de pensar, de compreender, de agir sobre seus problemas, permitindo experimentar situações, cometer erros, tomar consciência desses equívocos e utilizar outra forma, num novo momento. Nesse sentido, a prática pedagógica em sala de aula é compreendida como um espaço privilegiado de integração de saberes; de reflexão, de experimentação, ambos são fundantes para a ação docente, porque a partir delas, promove-se conquistas de autonomia e descobertas de potencialidades de um saber docente, de si e como ser humano (FEITOSA; DIAS, 2017).

Considerações Finais

A formação reflexiva configura-se como processo de autoformação, decorrente das necessárias reflexões que lidam com as singularidades, incertezas e conflitos do cotidiano da profissão docente, de forma que o profissional nunca esteja plenamente satisfeito com seu trabalho e com suas ações, ao contrário, que o professor esteja sedento e motivado pela busca de aperfeiçoamento, sempre (FEITOSA; DIAS, 2017).

Na tomada de consciência fica nítido que a prática não tem alcance, por si mesma, não consegue produzir mudanças (PIAGET, 1974/1977). Ao contrário, a teoria pode proporcionar mudanças na medida em que se apropria da prática, indicando-lhe novos rumos (BECKER, 2012).

Segundo Pimenta (2006) a teoria pode ser compreendida como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, uma via

crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, considerando as esferas sociais mais amplas e evidenciando o significado político da atividade docente.

A teoria de Paulo Freire, pautada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetiva a construção coletiva da consciência crítica ancorada numa práxis libertadora e revolucionária. A pedagogia freireana se concretiza na relação teoria-prática, inovando ao alocar o conceito de práxis, de tradição marxista, voltado para a análise do modo de produção capitalista, relacionando-o à educação e orientando-o à luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana, conforme Carvalho e Pio (2017).

Um professor reflexivo e pesquisador da prática, constrói novas possibilidades e coloca-se na direção e sentido de uma atuação docente na perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais. Portanto, uma ação pedagógica reflexiva não deve ser banalizada, se não, ela nada mais significa do que uma tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação.

Como apresentado na proposta de Donald Schon (2000) a formação de professores parte do pressuposto de um profissional reflexivo que aprende fazendo. Nesse sentido, o “professor reflexivo” diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa, reflete sobre sua prática pedagógica e a avalia, com o objetivo de aperfeiçoar continuamente sua atividade docente.

Tal conduta, pressupõe a autoformação na direção de uma prática consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão, ambos são elementos fundamentais para a

formação da cidadania, sobre o qual está assentada a contribuição social da docência (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017).

Nesse sentido, formar é organizar contextos de aprendizagens, exigentes e estimulantes, ou seja, estamos falando de um ambiente formativo que favorece o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com ao desenvolvimento das competências necessárias para a vida em sociedade, isto é, nela conviver e intervir juntamente com outros cidadãos (ALARCÃO, 2001).

Desejamos uma escola reflexiva, que funcione como um organismo vivo, que pensa a si própria, que considere sua missão social, sua organização, e que sua atividade se desenrole num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Referências

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, F. **Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DOS PROFESSORES DO PROEPRE, 16. 1999, Águas de Lindóia. Anais: Educação, Escola e Autonomia. Campinas: FE/UNICAMP, 1999, p. 17-22.

BECKER, F. **Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional**. Schème, volume 6, Número Especial, nov., 2014. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: 01 ago. 2021.

CARVALHO, M. G. de.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Ver. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cq/p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CRUZ, M. A. S. **O ensino reflexivo de Donald Schön: Um estudo com acadêmicos de um curso de licenciatura em Matemática.** UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT19-5458—Int.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. L. Décadas do surgimento do *practicum* reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In: SHIGUNOV NETO, A. **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. *In:* NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 13 jun. 2021.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

PACHECO, J. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. São Paulo; Cortez, 2018.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É.; PAQUAY, L. “Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas”. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. Tradução Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1947/1977.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. Tradução Christina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos/ Editora da USP, 1974/1978.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PROENÇA, M. A. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SALADINI, A. C. **Da Ação à Reflexão**: O Processo de Tomada de Consciência. Schème, v. 1, n. 2., jul. dez., 2008. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: 01 ago. 2021.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre; Artmed, 2000.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 79-91.

SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. **20 anos sem Donald Schon**: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Porto Alegre, 2008. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz-Pereira. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

A Formação Ética do(a) Futuro(a) Educador(a): Avaliação do Juízo Moral na Graduação em Pedagogia

Matheus Estevão Ferreira da SILVA¹¹

Alessandra de MORAIS¹²

Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO¹³

Introdução

Neste capítulo, abordam-se resultados parciais de uma pesquisa¹⁴, desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018 (SILVA, 2018), que teve como objetivo investigar a formação em gênero e

¹¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

¹² Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

¹³ Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: tamb@terra.com.br

¹⁴ A pesquisa teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018, e realizada sob orientação das Prof.ª Dr.ª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Prof.ª Dr.ª Alessandra de Moraes.

sexualidades de graduandos(as) em Pedagogia e relacioná-la com sua formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLBERG, 1992; REST et al., 1999).

Nessa pesquisa, abordamos os temas gênero e sexualidades como um problema da *Educação em Direitos Humanos* (EDH) (BRASIL, 2007; 2012; 2013), política pública educacional em vigência no país desde 2006. Dentre os objetivos da EDH, constados em seus documentos oficiais, está a superação de desigualdades sociais afirmadas na história nacional, caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de *gênero*, de *orientação sexual*, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (BRASIL, 2013, p. 21, grifos nossos).

Logo, essa proposta de educação é orientada de modo a contemplar outras temáticas além da homônima direitos humanos, tais como *gênero e sexualidades*. Com essa intersecção de temas dentro da EDH, a educação passa, conseqüentemente, a atender demandas de determinados sujeitos e grupos sociais historicamente excluídos da condição de *sujeitos de direitos*, e, neste caso, daqueles grupos que protagonizam as temáticas de gênero e sexualidades: mulheres e as pessoas LGBTQIA+s (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queers, intersexuais, assexuais, etc.).

Contudo, tivemos como hipótese de que quando a EDH é acompanhada pelos referidos dois temas, ela tem menos chance de ser efetivada, visto que sua abordagem nas instituições de ensino depende dos conhecimentos e das disposições que professoras(es) mantêm, entre os(as) principais profissionais responsáveis por essa abordagem, para com os temas e seus protagonistas.

Nosso interesse em investigar a formação do(a) professor(a) erigiu da compreensão da posição privilegiada que esse(a) profissional ocupa para a concretização da EDH nas instituições de ensino. Ou seja, o(a) professor(a) é um dos principais atores que se colocam entre o que prevê o campo normativo educacional – então o desenvolvimento da EDH orientada aos temas gênero e sexualidades – e a sua realização na escola. E isso adquire ainda mais relevância quanto ao(à) profissional de Pedagogia, uma vez que a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, níveis de ensino encarregados à(o) pedagoga(o), destaca-se por ser o primeiro “[...] agente de socialização coletivo para com a diversidade fora do seio familiar, em que a educação em direitos humanos tem início. Se desde lá essa educação é prejudicada ou desvirtuada, os preceitos previstos por essa educação, definitivamente, não se consolidarão” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1279). Todavia, sua concretização depende tanto do conhecimento do(a) professor(a) sobre os temas como de sua disposição para com os respectivos grupos que os protagonizam.

Como exemplo, Castro (2016, p. 208, grifos nossos) traz o seguinte relato sobre o posicionamento de professoras perante a expressão da identidade de gênero de um aluno de uma escola de Educação Infantil:

Estava em uma escola de educação infantil e indo para a sala dos professores me deparei com a seguinte cena: um grupo de professoras fazendo comentários depreciativos em relação a um aluno que elas diziam ser ‘viadinho’. As ‘docentes’ [...] falavam, entre gargalhadas, que o *menino ficava igual a uma bichinha na fila de entrada e que quando*

crescesse não escaparia de ser gay. Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas em relação ao aluno.

Se formos considerar que os(as) professores(as) vivenciarão cotidianamente situações relacionadas a gênero e sexualidades na escola, a ética na formação desses(as) profissionais torna-se ainda mais necessária, visto que terão que julgar e intervir nessas situações. Porém, temas como gênero e sexualidade culturalmente oscilam em compreensão e sua abordagem na escola é permeada por polêmicas e resistências, inclusive por parte dos(as) docentes. Logo, seus juízos e ações nessas situações podem estar em consonância com a responsabilidade social e legal de sua profissão, conforme o campo normativo mencionado (BRASIL, 2007; 2012; 2013), ou partirem de uma perspectiva normatizadora, meramente hedonista em relação às suas crenças pessoais e com pouca capacidade reflexiva envolvida. Foi em relação a essa dimensão ética do trabalho do(a) pedagogo(a) com os temas de gênero e sexualidades na escola que a pesquisa que o presente capítulo decorre se atentou.

Assim, nossa pesquisa buscou investigar a formação inicial em Pedagogia no que tange aos conhecimentos teórico-conceituais que estudantes de graduação teriam sobre os temas – assumindo que suas concepções sobre gênero e sexualidades incidiriam sobre sua futura atuação profissional na escola – e à sua disposição para com eles. Porém, mais do que isso, ela também buscou investigar a capacidade reflexiva que antecede a posição valorativa do(a) docente (se há favorabilidade ou contrariedade ao trabalho pedagógico que aborde os temas), sendo que para tanto recorreu-se à investigação de sua formação moral, seguindo as referidas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana.

Os estudos baseados na teoria do psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927-1987) foram responsáveis, a partir da década de 1970, pela consolidação do campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral. Esse autor forneceu um modelo de desenvolvimento teórico-explicativo sobre como se dá o respeito às regras ao longo da vida. Estudando a capacidade de emitir juízos baseados na justificação de diferentes pontos de vista, Kohlberg (1992) definiu seu modelo de desenvolvimento moral constituído por *três níveis e seis estágios*, hierárquicos e ausentes de retrocesso, com dois estágios correspondendo a cada nível: o nível *pré-convencional*, caracterizado por raciocínios autocêntricos; o nível *convencional*, por raciocínios sociocêntricos; e o nível *pós-convencional*, por raciocínios baseados em princípios éticos universalizáveis.

Na diferenciação de ética e moral, Bataglia e Bortolanza (2012, p. 127) esclarecem que “é possível considerarmos que, havendo diferentes níveis de desenvolvimento moral, a ética se relaciona a níveis mais evoluídos, uma vez que envolve a reflexão a respeito das regras e não necessariamente o seu cumprimento”, e no caso da teoria de Kohlberg, “os estágios pós-convencionais também permitem que pensemos na ética como uma superação do nível das regras para sua relativização em nome de princípios”. Assim, em síntese, o desenvolvimento moral ocorreria em direção à capacidade de emitir juízos e de manifestar comportamentos éticos (pós-convencionais).

Nas referidas situações em que os(as) pedagogos(as) terão que julgar e intervir, envolvendo gênero e sexualidades, nas quais se depararão ao longo de sua atuação profissional, aqueles(as) que dispõem de um raciocínio moral mais maduro, proveniente de

estágios mais altos de desenvolvimento moral, “serão incapazes de sobrepor suas próprias ideologias em situações que intervirão na individualidade do outro e estarão abertos e receptivos à saberes díspares aos que fomentam, capazes de interpretar, considerar e coordenar diferentes perspectivas”, enquanto aqueles(as) moralmente tardios, “ficarão restritos a concepções unilaterais, individualistas, ‘grupocêntricas’, baseando-se em suas próprias ideologias e interesses, indiferentes se sejam normatizadoras ou não” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1275).

Dito de outro modo, profissionais com pouca capacidade reflexiva, que utilizam de raciocínios pré-convencionais para basearem sua prática, podem se mostrar contrários ao trabalho pedagógico que aborde os temas e não os trabalhar simplesmente porque não condizem com suas crenças pessoais. Ou também podem emitir juízos e colocar em ação práticas que infringem os direitos humanos ou, ainda, omitirem-se diante de situações de discriminação, gerando efeitos negativos sobre a formação e a vida de quem educa. Da mesma forma, podem ser favoráveis e os trabalharem por imposição externa, partindo de um raciocínio convencional, buscando aprovação do outro ou apenas cumprir o que está previsto legalmente pelo campo normativo, sem reconhecer a real necessidade do desenvolvimento desse trabalho, que é tanto a formação ética de seus(suas) alunos(as), para o reconhecimento da dignidade daqueles que são discriminados e da diversidade humana, quanto intelectual, para apreensão de conhecimentos teórico-conceituais sobre os temas.

Dado o exposto, e compreendida qual foi a proposta de nossa pesquisa, cabe ressaltar que utilizamos de diferentes instrumentos de coleta de dados no cumprimento dos objetivos traçados: grupos

focais, técnica qualitativa de pesquisa; um questionário, instrumento quantitativo, porém que foi elaborado de forma a compor perguntas abertas e dilemas morais na proposta Kohlbergiana; e o *Defining Issues Test 2* (DIT-2), instrumento quantitativo fechado e validado de medida do juízo moral. Para este capítulo, diante da impossibilidade de produzir uma discussão que abrangesse todos os resultados alcançados com todos os instrumentos, decidimos abordar os resultados obtidos com a aplicação do DIT-2, então aplicado para avaliação do desenvolvimento do juízo moral dos(as) estudantes, logo, para avaliação de sua formação ética.

Portanto, delimitada sua abrangência, neste capítulo temos como objetivo analisar a formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, de graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista.

Metodologia

Foram convidados(as) para participar da pesquisa 120 graduandos(as) matriculados(as) no primeiro ano (inicial) e 120 matriculados(as) no quarto ano (final) de um curso de Pedagogia de uma Universidade pública paulista. Esse curso foi escolhido para participação por critério de conveniência. Aceitaram compor a amostra participante 165 sujeitos (N=165), 68,75% dos(as) 240 graduandos(as) estimados(as), cuja configuração amostral atribuiu à investigação o desenho transversal.

O DIT-2, instrumento elaborado em 1998 por Rest e Narvaez (1998), foi aplicado com os 165 sujeitos, cuja versão utilizada do instrumento foi a validada e adaptada por Shimizu, Bataglia e Lepre (2009) no Brasil.

O DIT-2 baseia-se na chamada abordagem *neo-kohlberguiana* do desenvolvimento moral, que foi erigida por Rest et al. (1999) com base em 25 anos de pesquisa com uma versão anterior do instrumento, o DIT-1. Essa abordagem conserva a essência das principais ideias da teoria de Kohlberg, mas apresenta algumas diferenças elementares. Os autores (1999) traçam o desenvolvimento moral a partir de *esquemas* de desenvolvimento ao invés de estágios: o esquema de *Interesse Pessoal*, que corresponde aos estágios 2 e 3 de Kohlberg, o de *Manutenção das Normas*, derivado do estágio 4 de Kohlberg, e o *Pós-Convencional*, que engloba os estágios 5, dividido nos subestágios 5A e 5B, e 6. Enquanto na abordagem kohlberguiana o desenvolvimento moral ocorre abruptamente de um estágio para outro, na abordagem neo-kohlberguiana ele se dá por meio de mudanças graduais no uso e preferência por pensamentos morais mais desenvolvidos. Assim, não se trata de enquadrar as pessoas em certo estágio, mas de analisar o grau com que utilizam diferentes tipos de raciocínios morais diante das situações com as quais se deparam.

O instrumento é constituído por cinco dilemas morais que abordam problemas sociais. Para cada um desses dilemas, o(a) respondente deve avaliar doze alternativas de respostas aos dilemas, havendo uma escala de cinco graus de importância para a resolução, e em seguida avaliar hierarquicamente as quatro alternativas que considera mais importantes para a solução do dilema. Dessa forma, é possível obter-se um escore, denominado Índice P, que representa a percentagem de nível pós-convencional (estágios 5 e 6) utilizada para a resolução dos dilemas apresentados. O DIT-2 permite, ainda, visualizar os padrões de respostas que os sujeitos oferecem em cada estágio (2, 3, 4, 5 e 6), assim como discernir, por meio do Índice N2,

o grau com que os itens concernentes ao esquema pós-convencional são priorizados, à medida que tendem a rejeitar itens com argumentações de esquemas inferiores, logo, mensura-se quanto os(as) respondentes optam por utilizar um tipo de pensamento moral, em detrimento de outro, na resolução dos dilemas apresentados.

Para caracterização dos sujeitos participantes, identificamos variáveis da amostra que consideramos relevantes para a pesquisa. Essas variáveis revelaram as seguintes informações: a amostra foi constituída majoritariamente pelo público feminino (n=156; 94,5%); a maior parte era de matriculados(as) no período noturno (n=105; 63,6%) e no primeiro ano do curso (n=92; 55,7%); a maioria relatou a adesão a uma religião, vinculando-se ao Cristianismo (n=113; 85,6%), enquanto em menor número houve referência ao Agnosticismo (n=7; 5,3%) e ao Ateísmo (n=11; 8,3%); e, por fim, a maioria se autodeclarou branca (n=73; 54,9%) e parda (n=46; 34,6%). Ou seja, tratou-se de uma amostra composta, em sua maioria, de mulheres brancas e de religião de base cristã.

Resultados e Discussão

Quanto ao processo de análise dos dados coletados com o DIT-2, teve-se como base o seu manual (REST; NARVAEZ, 1998) junto à literatura de base consultada. No tratamento estatístico dos dados, utilizou-se a medida estatística média para comparação dos escores obtidos entre grupos que foram discriminados segundo as variáveis da amostra (ano de matrícula, período, religião e prática da religião). A Tabela 1, disposta a seguir, apresenta tais resultados em cada um dos índices do DIT-2: o Índice P, N2 score, Interesse Pessoal e Manutenção das Normas. Também se aplicou o teste estatístico *t de*

Student, a fim de se verificar se as diferenças entre as médias eram significantes, considerando-se p menor ou igual a 0,05. De modo geral, foram encontradas diferenças consideráveis e que geram preocupação sobre a formação oferecida pelo curso.

Tabela 1 – Resultados referentes aos índices do DIT-2 segundo as variáveis da pesquisa e a medida estatística média

Variável	N. de sujeitos	Pós-Convencional (Índice P)	Interesse Pessoal (estágios 2/3)	Manutenção das Normas (estágio 4)	N2 score
Ano de matrícula					
Primeiro ano	92	31,7174	29,6522	31,7609	30,3432
Quarto ano	73	29,2603	33,5616	29,1781	27,6864
Período (primeiro ano)					
Matutino	32	33,0000	26,5000	33,6875	32,1797
Noturno	60	31,0333	31,3333	30,7333	29,3637
Período (quarto ano)					
Matutino	28	31,4286	32,7143	27,4286	29,3534
Noturno	45	27,9111	34,0889	30,2667	26,6491
Religião					
Possui religião	114	28,5789	32,7193	31,7544	27,7421
Não possui religião	18	39,3333	28,2222	25,3333	35,9233
Prática da religião					
Praticante	86	27,4419	33,2791	32,2326	26,9231
Não praticante	31	32,3871	30,7742	29,5484	30,6474

Fonte: Dados da pesquisa

No que concerne às diferenças entre as médias dos escores do primeiro e quarto anos, no Índice P (Pós-Convencional), que representa o quanto de esquema de nível pós-convencional (estágios 5 e 6) foi utilizado para a resolução dos dilemas apresentados no instrumento, o primeiro ano obteve em média um desempenho melhor ($M_1=31,71$)¹⁵ em relação ao quarto ano ($M_2=29,26$) que, ao contrário do que se esperaria da passagem por uma formação de graduação na Educação Superior, obteve desempenho inferior. Porém, a diferença não foi estatisticamente significativa no *t de Student*.

Em coerência ao dado anterior, as turmas de primeiro ano apresentaram uma média menor ($M_1=29,26$) de adesão ao esquema de Interesse Pessoal (estágios 2/3) que as turmas do quarto ano ($M_2=33,56$), o que mostrou significância estatística, com o valor de *p* menor que 0,05 ($t = -2,134$; $p < 0,05$). Já no esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), o primeiro ano apresentou uma média maior ($M_1=31,76$) que o quarto ano ($M_2=29,17$), embora sem significância estatística. No Índice N2, também em coerência aos dados anteriores, ainda que sem significância, observou-se uma tendência dos(as) graduando(as) do primeiro ano a apresentarem uma maior adesão ao esquema Pós-Convencional e a rejeitarem mais os argumentos de níveis inferiores do desenvolvimento moral ($M_1=30,34$) do que os(as) graduandos(as) do quarto ano ($M_2=27,68$).

Em síntese, constatou-se que as diferenças entre as pontuações dos(as) graduando(as) dos primeiro e quarto anos indicaram que a

¹⁵ Utilizaremos a abreviação M1 (com a letra M enquanto abreviação do termo “Média”) enquanto a abreviação M2 se referirá ao segundo grupo: ex. primeiro ano/quarto ano, matutino/vespertino, possui religião/não possui religião, praticante/não praticante, todos, respectivamente, grupos M1 e M2.

formação em Pedagogia, no curso investigado, não exerceu influência positiva no nível de desenvolvimento moral de seu alunado e, de um ponto de vista mais pessimista, que houve uma regressão no decorrer do curso.

Na variável período, uma vez que o curso participante dispunha de turmas no período matutino e período noturno, confirmou-se haver disparidade entre as turmas e em ambos os anos, inicial e final, do curso.

Em relação aos sujeitos participantes do primeiro ano (n=92), no Índice P os sujeitos do período matutino demonstraram desempenho superior (M1=33) que os sujeitos do período noturno (M2=31,03), assim como no esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), com o período matutino aderindo mais (M1=33,68) do que o período noturno (M2=30,73), embora sem haver significância. Já no Interesse Pessoal, a turma do matutino teve adesão menor (M1=26,50) do que as turmas do período noturno (M2=31,33), havendo significância no *t de Student* ($t = -2,2$; $p < 0,05$). Portanto, no caso dos sujeitos do período matutino, a adesão aos esquemas de níveis superiores aumenta ao mesmo tempo que adesão aos esquemas de níveis inferiores diminui, enquanto com os sujeitos do período noturno ocorre o contrário. E essa hipótese pode ser confirmada com o Índice N2, em que o primeiro grupo apresentou escores mais altos (M1=32,17) em relação ao segundo grupo (M2=29,36), embora sem significância no *t de Student*.

Ainda segundo a mesma variável (período), mas com relação aos sujeitos participantes do quarto ano (n=73), pelo Índice P os sujeitos do quarto ano matriculados na turma da manhã tiveram adesão maior (M1=31,42) ao esquema Pós-Convencional do que os

sujeitos das duas turmas da noite ($M_2=27,91$), ao mesmo tempo que no esquema de Interesse Pessoal (estágios 2/3) os sujeitos da turma da manhã tiveram uma adesão menor ($M_1=32,71$) que os sujeitos das turmas da noite ($M_2=34,08$). Com o Índice N2, os(as) participantes do primeiro grupo tenderam a rejeitar os esquemas inferiores e a dar preferência aos de níveis superiores. Dessa forma, considerando os resultados discutidos até o momento, ressalta-se que além dos(as) graduandos(as) do quarto ano terem um desempenho inferior que os(as) do primeiro ano, os(as) matriculados(as) nas turmas da noite demonstraram um desempenho inferior que aqueles(as) na turma da manhã.

Ainda que as diferenças não foram estaticamente significantes em nenhum dos Índices, a oposição e correspondência do Índice P e do esquema de Interesse Pessoal, em que um escore aumenta enquanto o outro diminui positivamente para o período matutino e negativamente para o período noturno, assegura a fidedignidade na assertiva de que os(as) graduandos(as) do matutino tiveram um desempenho melhor.

Para verificar se há implicações do vínculo religioso dos(as) participantes no que se refere ao desenvolvimento do juízo moral – se eles(as) utilizam de esquemas pós-convencionais quando deparados com dilemas morais ou sobrepõem seus interesses pessoais nas suas decisões –, recorreu-se à variável de religiosidade.

No Índice P, os sujeitos que dispõem de adesão religiosa e, mais especificamente, que possuem uma religião específica ($n=114$), tiveram um desempenho menor ($M_1=28,57$) que os sujeitos que não possuem religião ($M_2=39,33$), o restante ($n=18$) do total de

respondentes dessa questão de caracterização¹⁶. Ressalta-se, então, que os sujeitos que não se vinculam a uma religião específica (ateístas, por exemplo) tiveram um desempenho superior ao desempenho dos sujeitos vinculados a religiões, chegando a atingir dois terços a mais do escore dos sujeitos vinculados a uma delas.

Com relação ao Interesse Pessoal (estágios 2/3), os(as) participantes que possuem religião tiveram um desempenho maior ($M1=32,71$) que os sujeitos que não possuem religião ($M2=28,22$), coerentemente com o dado anterior. Sobre isso, o Índice N2 confirmou que aqueles(as) que possuem religião tendem a rejeitar mais os argumentos de níveis superiores e a aceitar mais os inferiores ($M1=27,74$), enquanto aqueles(as) que não possuem religião apresentam uma tendência inversa, por isso obtêm uma pontuação maior nesse indicador ($M2=35,92$). Viu-se o mesmo no esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), em que sujeitos que possuem religião demonstraram juízos mais legalistas ($M1=31,75$) do que aqueles que não possuem religião ($M2=25,32$). No teste t de *Student* houve significância em três dos quatro Índices/esquemas mensurados pelo DIT-2: no Índice P (Pós-Convencional) ($t= -3,55$; $p<0,01$), no esquema de Manutenção das Normas ($t= 2,15$; $p<0,01$) e no Índice N score ($t= -2,93$; $p<0,01$).

Em vista disso, aprofundando-se na variável religião, utilizou-se de uma outra decorrente dela, referente à frequência de prática da religião.

¹⁶ Nas perguntas de caracterização dos sujeitos para extração das variáveis amostrais, nem todos ($N=165$) preencheram a pergunta referente ao vínculo religioso, por isso considerou-se, para essa análise, apenas escores do DIT-2 daqueles sujeitos respondentes ($n=132$) divididos em duas categorias: possui religião ($n=114$) e não possui religião ($n=18$), respectivamente.

Do total de sujeitos que possuem religião e que assinalaram nas perguntas de caracterização do questionário a frequência com que pratica sua religião ($n=117$)¹⁷, dividiu-os em dois grupos, praticante ($n=86$) e não praticante ($n=31$). O primeiro grupo, de sujeitos praticantes, teve um desempenho menor ($M1=27,44$) que o segundo grupo ($M2=32,38$) na adesão ao esquema Pós-Convencional (Índice P): quanto mais o sujeito pratica sua religião, demonstra maior vinculação a ela, menor seu desempenho no uso de argumentos superiores do desenvolvimento moral.

No esquema de Interesse Pessoal (estágios 2/3), os sujeitos praticantes tiveram um desempenho maior ($M1=33,27$) que aqueles não praticantes ($M2=30,77$). O mesmo ocorreu com o esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), em que o primeiro grupo obteve um desempenho maior ($M1=32,23$) que o segundo ($M2=29,54$). A partir disso, e em correspondência ao dado anterior, extrai-se o resultado de que os sujeitos que praticam sua religião utilizam de um maior uso do esquema de Interesse Pessoal e/ou de níveis inferiores do desenvolvimento moral.

Também sobre isso, no Índice N2 os sujeitos praticantes ($M1=26,92$) tiveram escores menores que os sujeitos não praticantes ($M2=30,64$). Além disso, segundo *t* de *Student*, houve significância no esquema Pós-Convencional ($t= -2,04$; $p<0,05$), ou seja, de que é decerto inferir que os sujeitos praticantes aderem menos aos argumentos de nível pós-convencional enquanto os sujeitos não praticantes aderem mais veementemente a eles.

¹⁷ Além dos 114 sujeitos que possuem religião, três dos(as) participantes, que embora tenham assinalado que não possuíam religião, optaram por assinalar que são praticantes de sua crença, principalmente no caso dos que se vincularam ao Agnosticismo, que não é considerado uma religião. A decisão dos(as) participantes foi respeitada.

Considerações Finais

A aplicação do DIT-2 teve como fundamento a investigação da formação ética do(a) professor(a) em estado de formação inicial. A partir de uma investigação empírica transversal, pôde-se analisar a formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento do juízo moral, de graduandos(as) de um curso de Pedagogia e, assim, verificar sua progressão ao longo do curso, bem como inferir sobre as possíveis condições de trabalho que essa formação lhes possibilitará em sua futura atuação profissional na escola e na formação ética de seus alunos e alunas. A análise dos dados coletados pelo DIT-2, no entanto, relevou resultados, no mínimo, preocupantes.

A partir das variáveis ano de matrícula e período, os dados sugeriram que o desempenho com relação ao desenvolvimento moral mantém-se estagnado e, até mesmo, sugere certa regressão ao longo do curso, havendo significância estatística atestada pelo t de *Student*. E isso também acontece com as turmas do período matutino, que se sobressaem em relação ao noturno, tanto no primeiro quanto no quarto ano.

Mesmo que somente como um indicativo, trata-se de um preocupante resultado, já que infere que a formação oferecida pelo curso não exerceu influência positiva no desenvolvimento moral de seu alunado e, na verdade, que houve uma regressão no decorrer do curso. Esse indicativo de retrocesso, contudo, dar-se-ia em termos de diminuição da preferência por esquemas superiores, uma vez que o DIT-2 não “nivela” os sujeitos em estágios duros de desenvolvimento (REST; NARVAEZ, 1998) e nem, no âmbito da teoria de Kohlberg (1992), a regressão em estágios ser possível. Encorajamos, em investigações futuras, debruçarmo-nos sobre esse indicativo, aliando

técnicas qualitativas a instrumentos quantitativos, além de um acompanhamento dos mesmos sujeitos ao longo do curso a partir de uma investigação longitudinal e não transversal.

Assim, esse indicativo deve ser encarado como uma hipótese erigida em nossa pesquisa, demandando mais pesquisas para verificar se esse resultado condiz com outras realidades e ambientes universitários de formação ou se são fruto de condicionantes próprios da amostra e do ambiente anterior investigado.

No entanto, esse resultado endossa o que o referido quadro de pesquisas, que também investigaram a formação ética na Educação Superior nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (MATOS; SHIMIZU; BERVIQUE, 2008; SHIMIZU et al., 2010; BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012; LUCZKIEWICZ, 2015; SANTOS; DINIZ, 2016; MORAIS et al., 2017), tem, em geral, constatado: que os cursos de graduação “não estão proporcionando, de forma adequada e muito menos suficiente, em termos de conteúdo, estratégias e tipo de ambiente, o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, a formação ética de seus alunos” (LEPRE et al., 2014, p. 132).

No caso de nossa amostra de graduandos(as) em Pedagogia, ressalta-se que sem capacidade reflexiva suficiente, esses(es) futuros(as) docentes não terão condições de partir de princípios éticos no exercício de sua profissão. Docentes que aderem a esquemas inferiores de desenvolvimento moral, se deparados com dilemas envolvendo gênero e sexualidades ou outros temas, provavelmente basear-se-ão no hedonismo às suas crenças pessoais ou meramente no legalismo.

No que tange aos períodos, Morais et al. (2017) também constataram diferenças no desenvolvimento moral de graduandos(as) matriculados(as) nos períodos matutino e noturno de um curso de Pedagogia de uma Universidade pública. As autoras ressaltam que, na Universidade, há participação menor de estudantes do período noturno em atividades semicurriculares e extracurriculares ocorridas ao longo do dia do que do período matutino, uma vez que que trabalham e/ou residem em outra cidade, não havendo estratégias institucionais que supram suas necessidades. Dessa forma, o usufruto dessas atividades propiciaria uma formação mais sólida no período matutino, compreendendo por “sólida” aquela formação em que há a consolidação de uma estrutura de desenvolvimento moral mais elaborada (KOHLBERG, 1992), então decorrente das maiores possibilidades de atividades de formação dispostas durante o período diurno (MORAIS et al., 2017).

Outro resultado, igualmente preocupante, e que mostrou significância estatística mais do que em outras variáveis, foi o vínculo religioso dos(as) graduandos(as). Com a análise, percebeu-se que o baixo desempenho dos(as) participantes no desenvolvimento moral esteve fortemente relacionado com seu vínculo religioso e frequência com que praticam sua religião, tornando possível inferir que, no caso da amostra investigada, o vínculo e a formação religiosa podem deslegitimar e coibir sua formação ética. Esse resultado, contudo, não é isolado e endossa a literatura citada quando, em suas amostras, investiga-se a relação entre desenvolvimento moral e religiosidade (SHIMIZU et al., 2010; LEPRE et al., 2014; SANTOS; DINIZ, 2016).

Essa inferência da influência da religiosidade que se tira é grave e corrobora com a análise de Rest et al. (1999), que indicam a necessidade de se considerar a reciprocidade de influências entre o desenvolvimento do juízo moral e a ideologia cultural. Para os autores (1999), do mesmo modo que o juízo moral seleciona e interpreta a ideologia cultural, esta, por sua vez, afeta seu progresso. Com base nisso, sustentam que a Psicologia Cultural e as abordagens neokohlberguianas devem se aliar, encetando, assim, diversos tipos de estudos nesse sentido, tal como o grau de influência que a ideologia cultural pode exercer sobre o juízo moral.

Segundo Duriez e Soenens (2006), vários(as) autores(as) que procuram relacionar religiosidade e moralidade ressaltam que esses não são aspectos independentes e têm chegado a resultados que indicam que pessoas com afiliação religiosa demonstram preferências pelo nível convencional do desenvolvimento moral e uma diminuição na preferência pelo nível pós-convencional. Também ressaltam que pessoas religiosas podem apresentar raciocínios morais limitados, por não os basearem em princípios. Contudo, autores(as) (ERNSBERGER; MANASTER, 1981 apud DURIEZ; SOENENS, 2006; SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1276) ressaltam que o raciocínio moral das pessoas religiosas depende de seu grau de compromisso religioso e do estágio moral que é normativo em sua comunidade religiosa, ou seja, “em uma comunidade em que os ensinamentos incluem raciocínios por princípios, as pessoas altamente religiosas tendem a apresentar uma preferência por esse tipo de raciocínio. Ao passo que naquelas comunidades em que não há a inclusão desse tipo de ensinamento, essa preferência diminuirá”. Logo, a superioridade teológica de argumentos morais convencionais

pode suplantar a superioridade lógica dos argumentos pós-convencionais. Duriez e Soenens (2006) demonstram, no entanto, que mais do que a inclusão e a exclusão da transcendência, ou mesmo a afiliação religiosa, o que exerce influência no desenvolvimento moral é a forma com que se processam os conteúdos religiosos, e salientam que quem os fazem de modo literal e dogmático apresentam níveis morais inferiores em relação a quem emprega mecanismos simbólicos de interpretação.

Tais resultados demonstram-se altamente consideráveis, atuais e de extrema relevância ao contexto político e social contemporâneo, tendo em vista a recente incursão de instituições e grupos religiosos na conjuntura política, inclusive educacional, do país, em que temas como gênero e sexualidade têm sido suprimidos da redação de documentos oficiais de Educação a partir dessa incursão. Esse fato se refere à retirada dos termos *gênero* e *orientação sexual* da redação do *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2014), entre 2014 e 2015, e, em tempo mais recente, à supressão dos termos *gênero*, *sexualidades* e quaisquer outras questões que fomentem a cidadania LGBT na redação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), ambos episódios marcados por um polêmico debate e a forte presença de grupos religiosos e setores ultraconservadores.

Segundo Furlani (2016), desse contexto emergiu a narrativa intitulada “ideologia de gênero”, muito presente durante o episódio do PNE, que é sustentada em confusões teóricas e usos inadequados dos estudos de gênero, elaborada por tais grupos para assustar e desinformar a sociedade civil e de deslegitimar e ridicularizar os estudos de gênero e pessoas que se beneficiam e se dedicam ao estudo do tema.

Os resultados com o DIT-2 terem demonstrado que a religiosidade, tanto o vínculo como a prática religiosa, influencia de modo negativo na formação ética dos(as) graduandos(as), atesta esse fenômeno observado no âmbito das políticas públicas educacionais – ou pelo menos contribui para um diagnóstico nesse sentido –, que questiona a qualidade da formação ética dos sujeitos envolvidos na elaboração dessas políticas. No caso de professores(as) em estado de formação inicial, esses(as) podem se sentir legitimados pela conjuntura política e interromperem qualquer possibilidade de desenvolvimento de sua capacidade reflexiva oferecida no curso e, mais do que isso, de sua capacidade reflexiva especificamente sobre os temas gênero e sexualidades.

Como explanam Silva, Brabo e Morais (2017, p. 1268), o que fomenta as mobilizações dos grupos que protagonizam essa incursão nas políticas são fixações com os níveis pré-convencional e convencional, visto que “pessoas que apresentam transcendência, e principalmente afiliação religiosa, dispõem de maior preferência por tais níveis de juízo moral, enquanto a possibilidade de se vincularem ao nível pós-convencional diminui”. Ainda assim, os autores citados (ERNSBERGER; MANASTER, 1981; DURIEZ; SOENENS, 2006) advertem que mesmo que essa relação sócio-legal seja encontrada predominantemente por parte de religiosos, isso se deve a como processam os enunciados de suas crenças e doutrinas e não meramente pelo fato de disporem de transcendência ou afiliação religiosa. Dessa forma, caso seus raciocínios se orientassem por princípios, estariam cientes da possível normatização que sua transcendência/religiosidade pode apresentar para com as pessoas que não compartilham da mesma crença/doutrina, bem como cientes da

liberdade que essas pessoas detêm, então inseridas em uma sociedade democrática e de direito.

Logo, elas não sobreporiam seus próprios interesses e a contemplação de seus ideais religiosos a tais demandas sociais democráticas, nem demonstrar-se-iam indiferentes à opressão que os sujeitos que se beneficiariam pelas ações progressistas das políticas públicas se submetem. Da mesma forma, docentes podem refletir esse cenário da política e mostrarem-se incapazes de propiciar momentos de reflexão ou agirem por princípios quando depararem com temas que não concordam, problemática que decorre do conflito de suas idiosincrasias com a afirmação em dispositivos legais da formação ética comprometida com o respeito às diferenças e com a igualdade de direitos.

Esses resultados, portanto, desvelam muitas reflexões e demandam urgência para propostas de mudança na formação de professores(as), considerando a dimensão ética da profissão.

Referências

BATAGLIA, P. U. R.; BORTOLANZA, M. R. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 126-140, 2012.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes**

nacionais para a educação em direitos humanos. CNE/CP: Brasília, 2012.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** 2. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, UNESCO, 2013.

DURIEZ, B.; SOENENS, B. Religiosity, moral attitudes and moral competence: a critical investigation of the religiosity-morality relation. **International Journal of Behavioral Development**, v. 30, n. 1, p. 76-83, 2006.

ERNSBERGER, D. J.; MANASTER, G. J. Moral development, intrinsic/extrinsic religious orientation and denominational teachings. **Genetic Psychology Monographs**, v. 104, p. 23-41, 1981.

FURLANI, J. “**Ideologia de Gênero**”? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha”. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral.** Bilbao: Editorial Desclé de Brower, 1992.

LEPRE, R. M. et al. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014.

LUCZKIEWICZ, D. A. **Desenvolvimento moral e valores culturais de estudantes de graduação em ciências contábeis no Brasil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), São Paulo, 2015.

MATTOS, G. G.; SHIMIZU, A. de; BERVIQUE, J. de A. A sensibilidade ética e o julgamento moral de estudantes de Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 3, p. 1-17, 2008.

MORAIS, A. de et al. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 2, p. 482-509, 2017.

REST, R. J.; NARVAEZ, D. **Guide for DIT-2**: a guide using the Defining Issues Test, version 2 (“DIT-2”) and the scoring service of the Center for the Study of Ethical Development. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, 1998.

REST, J. R.; NARVAEZ, D.; BEBEAU, M. J.; THOMA, S. J. **Postconventional moral thinking**: a neo-kohlbergian approach. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SANTOS, L. da C.; DINIZ, J. A. Um estudo sobre a relação entre a religiosidade e o raciocínio moral dos alunos de Ciências Contábeis. **Enfoque: Rei exão Contábil**, v. 35, n. 3, p. 83-101, 2016.

SHIMIZU, A. de M.; BATAGLIA, P. U. R.; LEPRE, R. M. **DIT-2 – Opiniões sobre Problemas Sociais** – reformulação da tradução e adaptação do Defining Issues Test-2 realizada por Biaggio, A. M. B., Shimizu, A. de M., & Martinez, T. M. (2001). Center for the Study of Ethical Development, 2009.

SHIMIZU, A. de M. et al. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia**. Relatório de Pesquisa chamada MCTI/CNPq nº 014/2008 – Universal. Não-publicado. 2010.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente**: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. 2019. 750 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp., p. 1260-1282, 2017.

Brincadeira é Coisa Séria!

Possibilidade para se Trabalhar com a Formação Ética do Educador

Cristiane Paiva ALVES¹⁸

Bruna Assem SASSO DOS SANTOS¹⁹

Fábio Luiz de Almeida BERTACINI²⁰

Para Início de Conversa ...

Tenho candor,
por bobagens.
Quando eu crescer eu vou ficar criança.
(Manoel de Barros)

O termo brincadeira nos remete a infância, a momentos de descontração, alegria, de encontros, criatividade, leveza e muitas

¹⁸ Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – DEFITO e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: paiva.alves@unesp.br

¹⁹ Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail:brunaasasso@gmail.com

²⁰ Mestrando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: fabiobertacini@gmail.com

outras características positivas e vibrantes. Características desejáveis no ser humano? Mas para qualquer ser humano? Do nosso ponto de vista, sim, mas do ponto de vista da maioria dos adultos, brincar é coisa de criança e os adultos devem se ocupar é de coisa séria. Entendemos que as regras do jogo dos adultos costumam ser assim, mas, somos adultos brincantes e queremos oferecer aos leitores, um outro ponto de vista, uma espécie de parada de mão para ver o mundo de outro ângulo, olhando para o brincar na vida adulta e um pouco mais de perto, para o educador brincante. Para isso buscaremos mais parceiros que pensam como a gente. “Tem um alemão, notável, Schiller que diz: O homem só é inteiro quando brinca, e é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem.” (Ocupação Lydia Hortélio, 2019).

Esse é o foco que traremos ao nosso texto, a importância de estar inteiro na vida, nas interações, nas ocupações. Não é preciso adotar uma postura rígida e séria para se tornar o que La Taille (2009) chama de peregrino, ou seja aquele que explora a experiência pelos caminhos por onde passa, e ao contrário do turista que só quer usufruir dos locais de destino e ir embora, faz da sua jornada uma construção coletiva, um mergulho na cultura do outro e em seu território. Embora a maioria dos adultos não seja estrangeira no território do brincar, costuma estar em um lugar bem distante do mergulhar imersivo neste território. A proposta é que lancemos o olhar do principiante para a experiência do brincar na fase adulta, abrindo mão dos preconceitos que criamos com o tempo. Abrindo espaço para a espontaneidade.

Na brincadeira espontânea, a criança é livre para exercer domínio sobre seu próprio mundo, criando diferentes formas de

solucionar seus conflitos através da imaginação. O exercício da imaginação habilita a criança a suportar mais facilmente as frustrações que encontra na realidade, aprendendo a lidar simbolicamente com algo que a ameaça. Quando brinca, a criança se desafia a crescer e avançar para novas etapas. (BERNARDI, 2016. p. 87).

A brincadeira traz uma força que nos conecta com o presente e as diversas possibilidades de criação do que se possa imaginar: pessoas, criaturas, realidades, etc. A criatividade e a imaginação são essenciais para tal atividade. Para o *Léxico de Pedagogia do Teatro* (Concílio, 2015, p.16), “a criatividade é frequentemente referenciada como a capacidade de imaginação, de invenção e criação”. Brincar pressupõe liberdade e seriedade, sim!

A atividade mais séria das crianças é brincar, mas isso deveria servir para definir o que quer dizer sério, os adultos são sérios, a seriedade é ficar focado, levar algo até suas últimas consequências, que é o que as crianças fazem brincando. (TARJA BRANCA, 2014).

Será que podemos identificar a brincadeira em nosso cotidiano adulto? Adoramos piadas e se pensarmos um pouco, podemos identificar que brincamos cotidianamente, usando essa que é uma das brincadeiras mais comuns entre os adultos, a piada.

No entanto, a piada é uma elaboração posterior de uma atividade muito mais extensa e primária do que a brincadeira. A piada é uma espécie de brincadeira que sobreviveu ao lento recalque de certas disposições que temos quando criança: 1. A atitude de curiosidade diante do outro e do mundo; 2. A propensão a se

espantar e a admirar o mundo; 3. A inclinação a explorar usos e sentidos não óbvios das coisas e dos outros; 4. A facilidade para ligar-se aos outros e ensinar nossa forma de brincar. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 236).

Segundo Jorge (2008), o recalque é um processo ativo que provém da própria pessoa, a partir de suas histórias e concepções. Esse processo tem relação com elementos que, de forma primitiva, ficaram para trás, não esquecidos, mas, muito bem guardados pois não **devem** ser lembrados considerando que podem ocasionar uma viva aversão. Portanto, Jorge (2008, p.23), traz uma definição de recalque: “operação pela qual o indivíduo procura repelir ou manter no inconsciente representações ligadas a uma pulsão. Produz-se quando a satisfação de uma pulsão – em si mesma prazerosa – provoca desprazer”.

Mas o que isto tem a ver com o brincar? Tem tudo a ver. Dunker e Thebas (2019) explicam que a brincadeira é muito mais que uma atividade que nos proporciona momentos de diversão e prazer, mas também uma forma de pensar e simbolizar. Saber jogar ou brincar é muito relevante para se desenvolver na arte da escuta. E a arte de escutar o outro começa, justamente, pela possibilidade de escutar a si mesmo.

Para Dunker e Thebas (2019), brincar é uma das maneiras pelas quais se transmite o saber construído no trajeto da escuta: acolher, cuidar e encontrar o outro para, finalmente, compartilhar. Afinal, quem inventou as brincadeiras de criança, as cantigas de roda, as canções de ninar? Apenas o adulto que se esqueceu de forma excessiva da infância, não se lembrará da seriedade que é o brincar.

Brincar é a atividade humana que mais nos conecta com a gente mesmo e com os outros. Lembre-se de você brincando de esconde-esconde, espremido atrás da pilastra, em conexão total com tudo à sua volta. Na escuta de cada movimento de ar, de cada micro ruído, com o seu corpo preparado para a corrida heroica para tentar salvar o mundo. Lembre-se da maravilha que era quando isso acontecia, e na desgraça quando você fracassava. Brincar nos exercitava para o convívio. À medida que íamos brincando, íamos também aprendendo a escutar os humores coletivos e individuais dos grupos aos quais pertencíamos. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 45).

Dunker e Thebas (2019, p.45) fazem uma analogia interessante com uma frase conhecida de Descartes: “Brinco, logo escuto”. A escuta é necessária no contexto da educação e o brincar é um recurso potente para exercer e praticar a escuta. Para os autores, escutar é reconhecer, e reconhecer é o instrumento fundamental de transformação subjetiva e política. Quem não escuta verdadeiramente o outro, impede que a empatia aconteça e passa a atuar como uma espécie de polícia permanente contra a escuta.

Entretanto, sendo algo tão significativo neste cenário, o quanto está claro para os atores do espaço educacional a relevância do tema?

Educação: A que temos e a que queremos

Nosso sistema educacional não privilegia as interações interpessoais. Ao contrário, organiza hierarquicamente e determina o papel de cada um no ambiente escolar. A criança deve obedecer ao adulto e absorver conteúdo. Há uma importante colocação acerca da

história do espaço escolar quando D'Auria, *et al.* (2021) colocam que os discursos dos atores que convivem no ambiente da escola, ao se cruzarem, acabaram por constituir e representar a história da escola na atualidade. E o estudo da utilização deste espaço nos leva a reunir essas representações lá onde ela se fabrica: na era industrial, que tinha práticas como gestão de massa, obrigação de resultado e organização centrada no resultado promovidas pelo modelo industrial onde podemos perceber, inclusive, uma referência arquitetônica muito significativa: longos corredores conduzindo a salas que se sucedem.

A escola que conhecemos hoje foi construída paralelamente ao desenvolvimento desse modelo industrial idealizado no final do século XIX e início do século XX. Esse modelo se impôs como um paradigma eficaz para o progresso. Ele influenciou largamente o campo da vida social, defendendo a produção em série, despida de artificios, para uma eficácia imediata (D'AURIA *et al.*, 2021, p.77).

Outrossim, Foucault (1985/1979) correlaciona a organização escolar, historicamente, como uma garantia de controle por parte do professor, que mantém a ordem e a disciplina. Ao possuir o poderio (através de práticas de sujeição e exclusão) como elemento principal, a instituição educacional se utiliza do controle social, principalmente por meio de mecanismos, como a disciplina (FOUCAULT, 2014/1977). Dessa forma, as escolas se assemelham às prisões, hospitais, exércitos e manicômios, exatamente pelo elo do poder disciplinador (presente nos aspectos sociais, morais e éticos -por que não?- de tais instituições), e expresso, até mesmo, em suas arquiteturas (isto é, também no aspecto físico/estrutural), que existe neles e prevê

neutralizar perigos, com o intuito de criar indivíduos dóceis e eficientes.

Assim, ainda consoante a Foucault (2014/1977), os professores, bem como os militares, psicólogos, psiquiatras e médicos, fazem uso da disciplina como forma de controle e regulação das habilidades. Disciplina essa que inibe, proíbe e repele a brincadeira, quer seja para *simples* diversão, ou mesmo atrelada ao ensino-aprendizado. Embora o castigo físico tenha se extinguido, sua continuidade é verdadeira a partir de outra perspectiva, como a psíquica, por exemplo. Vigilância, exercícios, manobras, notas, níveis e lugares, classificações, exames, registros, toda uma forma de submeter os corpos, de dominar as multiplicidades humanas e de manipular as suas forças, sem espaço e/ou tempo para a ludicidade.

Por conta da construção do sistema educacional e de seus princípios norteadores nos tempos hodiernos, nota-se que a educação não cumpre seu papel como promotora da autonomia do aluno no sentido intelectual e moral na maioria das escolas. Como traz Mizukami (2007) ainda prevalecem as relações verticais, nas quais o professor é a autoridade intelectual e moral, e o aluno é submisso. A curiosidade, os gostos e as inseguranças dos alunos não importam. Os professores sabem o que é melhor, o que deve ser repassado e como deve ser feito.

Em uma tentativa de compreensão do cenário atual, podemos levantar a hipótese de que talvez essa forma de relacionamento (unidirecional) seja um valor de nossa cultura, ou seja, hierarquias de saberes e cargos têm sido vistas historicamente como necessárias em nosso país. Outra suposição é que os professores não sabem como se comportar de maneira diferente de tal padrão. Ou ainda inferimos

que falta estímulo para refletir se o que estamos alcançando em nossa educação é realmente o que queremos e se os métodos utilizados são eficazes. As inquietações a respeito dessa forma de funcionamento escolar, fizeram surgir o *Movimento da Escola Nova*, baseado nas concepções de John Dewey (1859-1952) que refuta o empirismo dominante e defende novos princípios de educação, e desde então, autores vêm se debruçando sobre formas de mudar essa realidade.

Delors (2003), por exemplo, propõe que a educação do Século 21 se apoie em 04 pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Contudo, para que possamos transitar entre eles, há um aspecto relevante explanado por Vigotski (1991) acerca da influência do ambiente sobre o sujeito que, por sua vez, age sobre o ambiente e cria, através das mudanças provocadas por ele, novas condições para sua existência. Barrera (2016) em sua tese, fez uma busca dos pesquisadores da inovação educacional e ao fazer uma análise dos conceitos propostos, cria a seguinte definição: “Inovação na educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática” (p.24). Sendo parte fundamental desse processo de inovação educacional a ação coletiva. Bem como traz Freire (1987), quando diz que ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa a si mesmo: as pessoas se educam em comunhão, mediadas pelo mundo.

De acordo com Piaget (1948/1975), se a educação pretende assegurar o **pleno desenvolvimento** dos sujeitos (conscientes intelectual e moralmente), e o fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, constitui um todo indissociável. Não dá para formar pessoas autônomas no domínio moral se os

indivíduos, em contrapartida, forem submetidos a uma coação intelectual de tal forma que tenham de se moldar a aprender por determinação de outrem e por obrigação, ou seja, sem descobrirem por si mesmos a verdade.

Ainda de acordo com o autor, será exatamente o que se deseja quanto à formação dos sujeitos, que os métodos se distinguem: se o que se quer é formar pessoas livres ou personalidades submissas ao conformismo do enquadramento social a que pertencem, é preciso distinguir os métodos que de fato irão favorecer a autonomia da consciência daqueles que levarão à consequência contrária. Assim, ao se pensar na escola, os métodos ativos, isto é, aqueles que presumem atividades espontâneas e livres (nas quais as brincadeiras são cabíveis e coerentes), seriam os únicos responsáveis por desenvolver o caráter intelectual, presumindo indispensavelmente a ação de um meio coletivo cooperativo, já que, para Piaget (1948/1975) não é possível estabelecer, de fato, uma autêntica atividade cognitiva, apoiada em pesquisas e ações experimentais, sem o auxílio comum, não somente entre professor e aluno, mas pelos alunos entre si, ou por meio de técnicas que envolvem constrangimento moral e intelectual. (SASSO, 2022).

Nos moldes da escola tradicional, tanto a comunicação entre os sujeitos bem como a colaboração entre eles, ficam totalmente fora do trabalho desenvolvido, e por isso, não forma com êxito, quer seja na criança, assim como no adulto, um raciocínio ativo e autônomo. Dessa forma, se evidencia a necessidade da criação de novas alternativas para a mudança na educação para a efetiva formação ética de todos os atores escolares, a começar pela figura do próprio educador.

Sasso (2022) disserta a respeito de como a escola deveria presumir ser, ao se considerar práticas pedagógicas coerentes e que dialoguem com pressupostos teóricos que garantem aos sujeitos espaços em que os conhecimentos científicos são abordados através, não de pura observação ou imposição verbal, mas, sobretudo, por meio de pesquisa prática, participação efetiva, discussão e resolução de problemas (quer seja no âmbito intelectual, moral e/ou ético).

Ressignificação da Educação

Neste sentido, em uma experiência pioneira, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral, o GEPPEI, do qual somos integrantes, iniciou um processo de Resignificação da educação, em duas escolas do interior de São Paulo. Segundo Paiva *et al.* (2020):

A resignificação da educação se dá em um processo reflexivo, crítico, dialógico e grupal no qual cada ator do ambiente escolar é levado a entender-se como sujeito ativo e, dessa forma, posicionar-se como potencial transformador de sua realidade interna e externa, em interações com o contexto. Trata-se de um processo aberto, inacabado e construído passo a passo, sempre por um conjunto de pessoas guiadas por um mesmo propósito (p. 156).

A tarefa da construção de um novo modelo educacional prescinde, dentre outras necessidades, da mudança na formação dos educadores, passando de uma lógica de transmissão de conhecimento, para o exercício de reflexão sobre as práticas educacionais do ambiente em que se insere, para que novos significados sejam atribuídos ao seu

cotidiano (PAIVA *et al.*, 2020). Para estes autores, o professor passa de professor-objeto da formação para o professor-sujeito de autoformação que se insere em um grupo e em determinado ambiente. Considera-se que o empoderar-se do papel fundamental na mudança da educação, pode gerar o surgimento do sentido na atividade profissional, assim como o desenvolvimento da autonomia e da ética.

O processo de ressignificação da educação deve acontecer em grupo, com grande espaço para o diálogo, para que se compreenda a si e ao outro. Para Freire (1987, p. 54), o diálogo “deve ser entendido como essência da educação, como prática da liberdade, como ato de humildade do sujeito frente a outros sujeitos”. Ou seja:

Acreditamos, pois, ser a dinâmica de grupo, quando corretamente conduzida, promotora de um processo de transformação vivencial capaz de promover os aspectos afetivos (amorização e delogicização). Afora isso, pretende-se, dessa forma, fazer com que o processo educativo ganhe outra dimensão, a começar pela não separação entre logicização (normas), amorização (valores) e comunicação (significações) (Paiva *et al.*, p. 162)

Realizando os preceitos dialógicos e interacionistas, a ressignificação da educação é composta por etapas, sendo elas: Acolhimento e amorização; construção da utopia; assunção de responsabilidade pelo processo e constituição de um núcleo de ressignificação – o coletivo de educadores. Para este capítulo focaremos nas brincadeiras utilizadas no processo de ressignificação da educação.

Educadores Brincantes

Considerando as ideias apresentadas, uma das ferramentas que tem a potência de proporcionar a convergência desses conceitos e operacionalizar uma proposta de educação que possa atribuir significado ao processo de aprendizagem é o brincar. Wajskop (2012, p. 35) explica que “a brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrita e organizada no tempo e no espaço.”

Ao adentrarmos os ambientes escolares, percebemos que os educadores estavam muito acostumados com o modelo de transmissão do conhecimento e que estavam muito pouco dispostos a brincar para aprender sobre si e sobre os processos educacionais. A sensação generalizada era a de desconforto e de perda de tempo. Foi necessário que um grande esforço fosse empreendido para que os educadores compreendessem o que Johan Huizinga discute em seu livro intitulado “Homo Ludens - o jogo como elemento da cultura”, quando diz que:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de espaço e tempo, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. (HUIZINGA, 2019, p. 35-36).

Era uma atividade muito diferente, a que se propunha, era preciso que se fizesse uma escolha coletiva pela brincadeira/jogo, e os educadores não são acostumados a fazerem escolhas que precisam de

liberdade, autonomia e espontaneidade. Os ambientes educacionais costumam ser heterônomos, ou seja, onde regras pré-estabelecidas são apenas cumpridas. Não há espaço para a criatividade e espontaneidade, nem para o sentido. Era um movimento novo e arriscado. Porém, muito importante. Era preciso coragem para ousar brincar e aprender brincando. O documentário Tarja Branca traz alguns depoimentos sobre a importância do brincar para adultos:

Acho que o brincar é um modo que a gente tem de organizar o nosso mundo, criando um mundo paralelo ao mundo que a gente vive mergulhado cotidianamente. (Antonio Nóbrega, Tarja Branca, 2014)

E essa necessidade (do brincar) se estende no humano para além da infância, você vai crescendo, e essa necessidade de entender o que que você é, como você se relaciona com o outro, como você existe dentro de um espaço, como você se apropria disso que está ao seu alcance, isso acompanha a gente até a morte. (ALMEIDA, R.; Tarja Branca, 2014)

A brincadeira trouxe a possibilidade de aguçar o olhar sensível, o humor para as questões mais complicadas e a leveza intrínseca à brincadeira. Mostrando a possibilidade de olhar seriamente para questões importantes, e brincando. Segundo o que diz Friedman:

O brincar traz de volta a alma da nossa criança: no ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível

e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo. (FRIEDMANN, 2005, p. 95 *apud* DRAGÃO, 2016, p. 17).

Foi durante as brincadeiras do Processo de Ressignificação que muitas questões profundas e complexas vieram à tona, assim como muitas soluções e novas possibilidades para antigas questões. As atividades lúdicas eram escolhidas para o fortalecimento de algumas questões individuais e grupais, como a clarificação da personalidade moral, a clarificação dos próprios valores e dos valores do grupo. Para a realização das atividades em grupo, buscou-se a aplicação de jogos cooperativos.

Os jogos cooperativos, conforme explica Orlick (1989 *apud* Correia, 2015), são atividades relacionadas à aceitação, envolvimento e diversão, baseadas na cooperação. Possuem como objetivo a mudança de características como a exclusão, seletividade, agressividade e exacerbação da competitividade, extremamente presentes na sociedade e nos jogos tradicionais. “O objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (ORLICK, 1989, p.123 *apud* CORREIA, 2015, p. 40).

Spolin (2010) realizou pesquisas entre 1960 e 1970 de teatro improvisacional comprometida com o desenvolvimento de um método de educação para o teatro a partir de práticas vivenciais de jogos teatrais. Defende que qualquer jogo que seja digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado. Objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, em comum acordo com o grupo sobre as regras do jogo e a

interação em direção ao objetivo, conjunto, para que o jogo possa acontecer.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer - é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 2010, p. 4).

Se trata de uma proposta de jogo onde não há um vencedor e a principal regra é a cooperação. Mas, será que os educadores sabem brincar? E cooperar, eles sabem? O que nos importa é que podem sempre aprender.

Possibilidade de Trabalho com a Formação Ética Por Meio da Brincadeira “Escravos de Jó”

Traremos a experiência vivenciada no Processo de Ressignificação. Chegamos à escola e lá estavam quase cinquenta educadores. Fizemos uma atividade de aquecimento, na qual todos circulavam pelo pátio ao som de músicas animadas e ao se encontrarem (quando eram instruídos) diziam alegremente: “ahhh, você aqui! Não acredito!”. Essa interação inicial foi dissolvendo o aborrecimento, a indisponibilidade para o encontro e fomos observando os sorrisos surgindo, as risadas, a leveza que a brincadeira proporciona.

Naquele ambiente, eram comuns as dificuldades do trabalho em grupo, assim como em muitos outros. Pois estar com o outro, principalmente, na execução de tarefas comuns é mesmo desafiador. Cada pessoa tem sua forma de ser, de se colocar e o respeito ao que é diferente deve ser uma atividade constante nas interações interpessoais.

Fizemos, então, a proposta de amassarmos folhas de papel para criarmos uma bolinha. Em seguida, dividimos o grupo em dois menores e passamos as seguintes coordenadas:

- Sentem-se em roda, cada um com a sua bolinha;
- E comecem a passar as bolinhas para a próxima pessoa da seguinte forma:
- Escravos de Jó, jogavam caxangá - passando a bolinha sem parar;
- Tira - levanta a bolinha, sem passar;
- Põe - deixa a bolinha no chão, à frente;
- Deixa ficar - faz o gesto de espera com a mão espalmada e balançando-a para cima e para baixo.
- Guerreiros com guerreiros - passando a bolinha sem parar;
- Fazem zig, zig, za - segurando a bolinha e a movimentando em direção à próxima pessoa no “zig, zig” e passando a bolinha no za (se repete duas vezes).

A segunda rodada se daria sem música, apenas com o murmurar do ritmo da música e a terceira rodada se daria em silêncio, apenas com os movimentos.

Antes de iniciarem, começamos a criar as regras a respeito do que ocorreria em caso de erros. Nossa sugestão foi a de permitirmos 3 erros para as 3 rodadas. Os educadores acharam muito, queriam

menos chances de erros, o grupo concordou com dois erros para a execução das três tarefas. Nota-se que houve uma rigidez na escolha da regra, visto que não havíamos estabelecido qualquer limite, anteriormente.

Em seguida, os grupos se organizaram para sentarem-se em roda. Em um dos grupos, algumas pessoas relataram dificuldade em se sentar no chão, os integrantes nos perguntaram se poderiam fazer a atividade em uma mesa. Informamos que cumprindo a tarefa, poderiam adaptá-la como desejassem.

Neste ponto, cabe uma reflexão sobre a dificuldade de autonomia nas escolhas. Não é costume tomar decisões, os educadores esperavam uma condução da equipe de forma hierarquizada, mas, era exatamente essa a primeira questão que pretendíamos ressignificar. Acreditamos que uma formação para a autonomia precisa de relações horizontalizadas, da participação de todos de forma equânime e que a brincadeira já nos oferecia elementos importantes sobre as dinâmicas inter-relacionais dos educadores.

Os grupos começaram a treinar o jogo e observamos alguns comportamentos parecidos entre eles. Uma das pessoas começou a atuar como líder, daqueles dos modelos de infância, de autoridade, falando alto e pedindo silêncio. O grupo consentiu e o líder começou a organizar o jogo e começaram as tentativas.

Em uma das rodas, foi possível observar que um dos participantes se auto declarou incapaz, e a partir desse momento, um colega que estava ao seu lado passou a conduzir o jogo, dizendo em alto e bom som o que o colega deveria fazer, quais movimentos deveria executar e chegou a segurar no braço deste colega para fazê-lo

acertar. Em um dado momento, as bolinhas se amontoaram, era um sinal de que algum erro teria sido cometido.

Nesse momento, todos apontaram o dedo para o colega que se auto declarou incapaz. A questão é que observando de fora, não havia sido culpa dele! Outras bolinhas se embolaram e a reação grupal era a mesma: culpavam a mesma pessoa que não se defendia. Chegaram a arremessar as bolinhas nessa pessoa. De “brincadeira” puniram a pessoa que fez a tarefa não se completar.

Tivemos a apresentação dos dois grupos separados e depois nos unimos para que fizessem a tarefa em um grande grupo e entendessem que não havia competição entre eles, pois pela cultura, eles estavam acreditando que havia uma competição. Após a finalização, sentamos em roda, pois é dessa forma que todos se encontram na mesma distância do centro e podemos enxergar e ouvir uns aos outros.

Acontece que quando iniciamos a roda de reflexão sobre a atividade, uma pessoa começou a falar na vez da outra e aí criamos o bastão da fala, desta forma, cada um só falaria quando estivesse com o bastão em mãos. Esse fato os fez refletir sobre a dificuldade de escuta ativa do colega e da importância de falar e ouvir para a construção de um ambiente cooperativo e democrático. Ainda sobre esse tema, resgatamos o papel dos líderes do grupo, questionamos se combinaram quem seria o líder, ou se a pessoa se encarregou do papel sem consultar os demais integrantes, mais de 25 pessoas. Os líderes se identificaram e acharam natural a iniciativa, no entanto, outras pessoas se disseram incomodadas, porém não se manifestaram no momento. Discutimos sobre a importância dos combinados coletivos

para que todos se sentissem contemplados em suas necessidades nas tarefas em grupo e para que houvesse mais fluidez.

Depois abordamos a questão da autodenominação de incapacidade de um dos participantes. O colega que o ajudou acreditava que estava fazendo um favor ao grupo e a ele quando emitia as coordenadas, mas o colega que recebia a ajuda relatou sentir-se incomodado e disse que a atitude do colega o atrapalhou muito. Conversamos sobre a intenção do colega que ajudava e sobre como nem sempre nossas atitudes tem o efeito desejado no outro, principalmente quando não tomamos a perspectiva do outro a partir do diálogo e dos combinados. Outra questão levantada sobre a situação de ter um membro no grupo estigmatizado como incapaz, foi a responsabilização injusta quanto aos erros cometidos.

O grupo admitiu que sempre atribuía a culpa dos erros, sem se atentar aos fatos, a quem realmente estava errando e também a questão de quem errou, não se pronunciar, deixando com que a pessoa ficasse cada vez mais estigmatizada. Ampliamos a discussão para a estigmatização de alunos com dificuldades, e o quanto era difícil para essas crianças, se livrarem do rótulo, pois, depois de estabelecida a dinâmica, se dificultavam as mudanças.

A brincadeira rendeu muitas risadas, interações e alegria ao grupo, e reafirmou a veracidade da frase “**Brincar é coisa séria!**” quando demonstrou o potencial de gerar reflexões tão profundas e que refletiram na autorreflexão e na visão ampliada das dinâmicas inter-relacionais operantes no grupo.

Considerações Finais

Ao se conjecturar trabalhar com a formação ética de educadores, será que podemos planejar uma palestra, na qual falar-se-à por horas, e horas, e horas a fio, até os ouvintes se cansarem, retornarem para suas escolas/salas de aula, e não modificarem em nada a sua prática ou postura diante das mais diversas circunstâncias?

Acreditamos que não. Como também ressaltamos que, para se alcançar os objetivos almejados, especificamente quanto à formação ética do educador, não é preciso atividades complexas, inéditas ou distantes da realidade dos participantes. Justamente por não se tratar do conteúdo em si, mas da forma de proceder com ele. O clima desenvolvido nas formações, a postura dos agentes educadores frente ao assunto (conhecimento), na missão de provocar desequilíbrios e proporcionar tomadas de consciência necessárias ao progresso das conceituações dos participantes, é que realmente importa.

É sobre olhar para o **conteúdo** a ser trabalhado, e não o tornar disciplinador, engessado, ou tratado somente de forma transmissiva. Entender que uma proposta formativa requer sim conhecimento e domínio do assunto, porém exige tanto quanto paciência e respeito, sem contar com a sorte ou com o espontaneísmo (no sentido de esperar que os sujeitos cheguem às suas conclusões dependendo apenas da questão do tempo, como se esse fosse necessário somente para amadurecer ou possibilitar *insights* aos envolvidos, ou alcançadas por simples associação ou transposição de informações fornecidas pelo meio).

Para serem efetivas, as formações, quer seja em suas modalidades iniciais ou continuadas, não podem despejar sobre os educadores o múnus da aprendizagem dos integrantes. É imprescindível a tomada de consciência por parte destes acerca do

tema abordado (a ética, a saber), num ambiente livre, acolhedor, respeitador, responsável, e democrático - no qual todos têm vez de voz e de escuta.

É indubitável a necessidade da escola exercer o seu papel num sentido muito mais de comunidade de trabalho, em que o trabalho individual se alterna com o em grupo (ou coletivo), motivada pela participação, cooperação e pelo respeito mútuo dos envolvidos, além da ação da criticidade, que nada mais é do que a reciprocidade intelectual e a cooperação racional e moral, as quais são o que exatamente conduzirão os atores educacionais à objetividade e à necessidade de demonstração (SASSO, 2022).

Igualmente, os educadores são e precisam desempenhar a função de protagonistas dos seus trabalhos, criando e oferecendo condições que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento integral (não somente cognitivo, mas afetivo, social, físico e ético) de si e de outrem. Desprendem-se da angústia pelo controle completo e absoluto das expressões, suscitando o debate e a possibilidade de seus aprendizes realizarem escolhas, falando, escrevendo, em silêncio... espontaneamente (aqui compreendido como livre de artificialismo, natural enquanto sem elementos ensaiados, ou simplesmente como verdadeiro, sem ser constrangido) ... E, quiçá, brincando! Tomara.

Destarte, o presente capítulo teve como finalidade demonstrar o potencial dos jogos e das brincadeiras para a formação ética do educador, visto que em um único momento de jogo cooperativo foi possível empreender de forma leve e também séria, o olhar para questões de fundamental importância para a construção de relações mais saudáveis e cooperativas no ambiente escolar. Podemos perceber que educadores também aprendem e que ainda por cima, aprendem

brincando! Demonstrando que a temática da ética pode ser abordada em propostas de formações iniciais ou continuadas, de maneira coerente, intencional e descontraída.

Referências

BARRERA, Tathiana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2006, 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BERNARDI, Denise. Reflexões acerca do brincar e seu lugar no infantil. **Rev. bras. psicoter.** 2016, 18 (1), p. 82-92. Disponível em: https://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=192. Acesso em: 25 jul. 2023.

CONCÍLIO, Vicente. Faz de conta. *In*: KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA JR., José Simões (Orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na educação física**. Campinas: Papyrus, 2015.

D'AURIA, Caroline; *et al.* **Design e escola: projetar o futuro**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC, 2003.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

DRAGÃO, Isabella Silva. **O estado brincante: discorrendo relações entre o brincar e a criação cênica**. Orientadora: Lilian Freitas Vilela. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em

Arte-Teatro) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

FERRETTI, Celso. A inovação na perspectiva pedagógica. *In:* GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 55-82.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. ed. 42. Petrópolis: Vozes, 2014 (Original publicado em 1977).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** ed. 5. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985. (Original publicado em 1979).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 17ª ed. 1987.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2007.

OCUPAÇÃO Lydia Hortélio / organização Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: https://issuu.com/itaucultural/docs/publicacao_lydia__1_ . Acesso em: 26 jul. 2023.

PAIVA, Cristiane Paiva; PINTO, Marcos Rogerio Silvestri Vaz; BIDÓIA, Juliana Freire. Ressignificação da educação. *In*: BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (org.). **Humanização e educação integral**: refletindo sobre rotas alternativas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 155-173.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: UNESCO, 1975. (Originalmente publicado em 1948).

SASSO, Bruna Assem. **Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas**: implicações epistemológicas e educacionais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TARJA BRANCA – A revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. (80 min).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2012.

Formação de Professores na Área da Saúde: Competência Moral e Empatia

Fernanda Moerbeck Cardoso MAZZETTO²¹

Patrícia Unger Raphael BATAGLIA²²

Cristiane Paiva ALVES²³

Juliana Gonçalves HERCULIAN²⁴

Introdução

O objetivo deste capítulo é fazer uma reflexão sobre a importância da formação dos professores da área da saúde, enfermeiros e médicos, a partir das modificações que ocorreram nas

²¹ Pós-Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil e docente da FAMEMA (Faculdade de Medicina de Marília/SP). E-mail: fernandamazetto4@gmail.com

²² Professora Associada do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br

²³ Docente pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: paiva.alves@unesp.br

²⁴ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil e docente da FEMA (Faculdade de Medicina de Assis/SP). E-mail: julianaherculian@yahoo.com.br

diretrizes curriculares e políticas públicas com enfoque na competência moral e empatia.

Um momento reconhecido na política educacional brasileira é a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais flexibilizam as organizações curriculares, possibilitando a construção de projetos político-pedagógicos (PPP) mais apropriados com o pensamento do momento atual (BRASIL, 2001).

As mudanças que ocorreram no perfil demográfico e epidemiológico da população brasileira, o desenvolvimento tecnocientífico, a evolução dos modelos tecno-assistenciais, a revisão do processo de trabalho e os novos projetos pedagógicos tem demonstrado a necessidade de adequações nos cursos de formação dos profissionais de saúde (MARINS, 2011).

Neste contexto, tanto as diretrizes gerais do SUS quanto as diretrizes curriculares dos cursos de graduação na área da saúde apontam para uma organização de serviços de saúde e capacitação de profissionais para atuarem de forma humanista, com postura ética, reflexiva e competência técnica pertinente a atender aos principais problemas de saúde da população (MARINS, 2011).

A Associação Brasileira de Educação Médica (Abem) e a Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade (SBMFC) vem empreendendo esforços conjuntos de produção técnica e pedagógica para apoiar as escolas no processo de mudança, com base nas DCN e centrando no ensino da Atenção Primária à Saúde (APS) na graduação em Medicina de apoiar as escolas médicas, de forma objetiva e prática, na elaboração de seus projetos pedagógicos no contexto da APS (GUSSO *et al.*, 2009).

Segundo os mesmos autores, considera-se que os núcleos do saber e do agir médico se encontram no aprendizado da clínica e semiológico. Por isso, destaca-se a obrigação de que o ensino na APS esteja presente longitudinalmente ao longo do curso, de preferência com inserções significativas (aprendizado real e a partir do trabalho), mas que, sobretudo, deva fazer parte do núcleo do ensino da semiologia e da prática clínica do futuro médico.

O documento DCN, deve estar em constante processo de atualização e revisão, e visa sobretudo desencadear as discussões sobre o tema. Trata-se de diretrizes construídas com a intenção de apoiar as escolas médicas, de forma objetiva e prática, na elaboração de seus projetos pedagógicos no contexto da APS.

Segundo BRASIL (2001), com o aumento das críticas ao modelo de educação médica até então vivenciado no País, foram criadas em 2001 as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina, documento que deveria direcionar, a partir de então, a composição curricular das escolas de medicina. Essas diretrizes propunham habilidades comuns a todos os cursos da área de saúde e habilidades específicas para a graduação em Medicina, traduzindo uma mudança no ensino em saúde. Apesar disso, as DCN de 2001 não satisfaziam quanto às modificações ocorridas no SUS, porque, ainda que preconizassem a interdisciplinaridade a uma visão integral no cuidado da pessoa, percebia-se a formação de médicos pouco habilidosos na prática clínica e pouco envolvidos com a visão histórico-social e humanística dos seus pacientes (COSTA *et al.*, 2014; SILVEIRA *et al.*, 2015; GOMES *et al.*, 2010).

Então, em 2014 foram publicadas as novas DCN para o curso de Medicina. O atual documento, apresenta recomendações às quais

as instituições superiores devem se adaptar. Nele, aspectos socioculturais, humanísticos e biológicos do ser são considerados de forma interdisciplinar e multiprofissional ao longo dos anos de curso. As diretrizes propostas ressaltam a necessidade em formar médicos generalistas ativos na abordagem ao paciente da atenção básica e da urgência/emergência e que sejam decisivos na promoção, proteção e redução dos riscos em saúde. E também, o documento prevê a formação de um profissional com habilidades gerais, crítico, reflexivo e ético, preparado para atuar em todos os níveis de atenção em saúde e que seja capaz de praticar ações de promoção, prevenção e reabilitação em saúde, referindo o direito do paciente à cidadania e à dignidade (BRASIL, 2014).

Tais Diretrizes visam a necessidade de outros processos institucionais e políticos nas áreas de educação e saúde para a sua efetivação. Pratica-se a necessidade de uma agenda junto aos Ministérios da Saúde e da Educação, como também junto às IES, para que sejam conversadas estratégias de ampliação e renovação do quadro de docentes no Ensino Superior, assim como de qualificação dos serviços e equipamentos de APS, apresentados em contratos claros dos objetos de gestão e ensino, contribuindo para a melhora das condições da graduação em Medicina no Brasil (GUSSO *et al.*, 2009).

A humanização tem sido objeto de estudos e discussões como uma das temáticas fundamentais na área da saúde, na formação do trabalhador de saúde, como uma política integrante do Sistema Único de Saúde (SUS) para realizar o cuidado integral, a promoção da saúde e a valorização das dimensões subjetivas, além de serem incluídas no processo saúde-doença-cuidado (CASATE ; CORREA, 2012).

A Política Nacional de Humanização (PNH), que surgiu em 2003 pelo Ministério da Saúde (MS), conceitua a humanização relacionada ao direito à saúde distanciando-se do significado de caridade e de filantropia. Contudo, estudos direcionados à compreensão da humanização com base em professores, estudantes, enfermeiros e técnicos de enfermagem evidenciaram que os sentidos e imagens a ele atribuídos ainda abrangem atributos morais e caritativos, afastando do caráter político, social e econômico que envolve o cuidado à saúde, o que revela a necessidade de investigações nas atividades de ensino-aprendizagem representativas de humanização, com o propósito de se obter justificativas sobre os motivos por que a sua extensão política não se mostra tão clara para os estudantes de graduação em enfermagem (FREITAS, FERREIRA, 2013).

A Enfermagem tem como objeto de ciência e prática o cuidado; contudo, o tema da humanização permeia os debates que são apreciados na área, sobretudo na formação profissional. O campo da formação deve propiciar discussão sobre as políticas e os conceitos que afirmam com ênfase na responsabilidade social da enfermagem (DE KONINC, 2013).

As diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) direcionam o ensino de Graduação em Enfermagem no Brasil, que definem os princípios, os fundamentos, as condições, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas no decorrer da formação do enfermeiro, tais como assistir de maneira integral e individualizada, suprir às necessidades do indivíduo, da família e/ou da comunidade; gerenciar o processo de trabalho de forma competente; e coordenar o processo de cuidar (ROSA *et al.*, 2015).

A implantação e o desenvolvimento do SUS, introduziu um novo desafio à formação nas profissões da saúde no Brasil que é a formação de profissionais, de forma coerente com seus pressupostos ético-políticos e que respondam à complexidade dos problemas de saúde, bem como forneçam uma atenção com qualidade e segurança aos seus usuários. Essas necessidades de saúde têm requerido outra organização do trabalho em saúde (COSTA, 2016).

Nesse mesmo contexto, é importante reconhecer que as transformações no sistema educacional e de saúde precisam ocorrer de maneira interdependente e articulada (FRENK *et al.*, 2010). Em meio a essas mudanças requisitadas, cabe destacar aquelas voltadas a atingir um melhor entrosamento da equipe de saúde, destacando-se a necessidade de promover a aproximação de futuros profissionais desde a sua formação como uma estratégia para alcançar uma prática interprofissional na equipe de saúde; melhor dizendo, uma prática de atenção à saúde na qual profissionais de diferentes áreas prestam serviços de modo colaborativo, orientados pela integralidade, envolvendo usuários, familiares e comunidades (WHO, 2010).

Muitas mudanças sociais, éticas, econômicas e políticas vêm sendo consideradas em âmbito mundial, e isso, de forma perspicaz, tem atingido os sistemas de saúde. Criou-se, então, um enorme desafio na condução destes, tanto para os envolvidos com o planejamento e a atenção em saúde, como para os órgãos formadores de recursos humanos para o setor da saúde (PIANCASTELLI, 2001).

O acesso à saúde de qualidade não é um direito real da maioria dos brasileiros e este acesso não depende somente de uma mudança das condições de vida, mas também de transformações no modelo de atenção à saúde afim de se assumir uma concepção ampla da mesma,

cercada de preceitos éticos e morais que transformem a qualidade dos serviços de saúde (FEUERWERKER, 2000).

A medida em que o mundo passa por mudanças no campo educacional e do trabalho, influenciadas pelo contexto político, econômico e social atuais, se fazem necessárias, adaptações e atualizações na formação do profissional da saúde (FROTA, 2019).

Há a necessidade no Brasil, de se manter conversas com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na perspectiva de transpor o paradigma centrado no modelo biomédico, padrão que modelou as grades curriculares dos cursos da saúde por décadas (CARNEIRO; PORTO, 2014). Para melhor planejamento da formação desse profissional de saúde, as instituições de ensino superior, elaboram os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos de Medicina e Enfermagem, que visam transpor matrizes curriculares direcionadas em temas que priorizam aspectos biológicos e práticas medicalizantes, mesmo que estas ainda se apresentem culturalmente como as mais valorizadas pelos estudantes (LUCENA, PASKULIN, SOUZA, GUTIÉRREZ, 2006.) É sabido que estudantes recém ingressos no curso de graduação em enfermagem e medicina, preferem desenvolver atividades relacionadas a procedimentos, conhecer a fisiopatologia e tratamento das patologias ao invés de se voltarem às atividades educativas que incentivem o contato com pessoas e a realização de ações de escuta (LUCENA, PASKULIN, SOUZA, GUTIÉRREZ, 2006).

Neste contexto, percebemos a necessidade de propor transformações que visem a alterar as representações da profissão de enfermagem e medicina, sem desprezar o aspecto biológico da formação. As instituições de ensino superior procuram oferecer à

sociedade a formação de um profissional com competências, habilidades e atitudes éticas que respondam às demandas dos serviços de saúde (WINTERS, PRADO, HEIDEMANN, 2016). O desafio é encontrar o ponto de equilíbrio, propiciando a transformação destes referenciais na prática profissional (LUCENA, PASKULIN, SOUZA, GUTIÉRREZ, 2006).

Modelos que consideram a singularidade da pessoa e os afetos das relações, exigem uma formação profissional apropriada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define como alguns dos objetivos da educação superior, estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo e do entendimento do homem e do meio em que vive, fato que demonstra uma base social ampla, com interseções entre saúde e educação visando à formação acadêmica voltada às necessidades da sociedade (BRASIL, 1996).

Ademais, observamos a necessidade de conceber novas formas de ensinar que transcendam as metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais, ainda amplamente utilizadas na formação do profissional de saúde. Estas, a despeito de há muito tempo, serem avaliadas por estudiosos da educação como Paulo Freire, são compreendidas como transferência de conhecimentos pelo docente ao discente, a supervalorização da formação técnica e a dissociação entre o conhecimento teórico recebido passivamente pelo discente e o contexto social em que está inserido (FREIRE, 1987).

Além disso, para atualizar a forma de ensinar é necessário reconsiderar a forma de atitude do profissional de saúde. A Política Nacional de Humanização (PNH), criada em 2003 vem reconstruir o cuidado a pessoa, apresentando o conceito de clínica ampliada, uma ferramenta teórica e prática que busca contribuir para uma

abordagem clínica do adoecimento e do sofrimento, valorizando a singularidade do sujeito e a complexidade do processo saúde/doença, empregando recursos que permitam enriquecimento dos diagnósticos, destacando entre eles, a percepção dos afetos surgidos na relação entre profissional de saúde e a pessoa (TAKAKI; SANT'ANA, 2004).

O modelo acompanhado até então, segundo o qual o profissional era o dono do conhecimento e que se concentrava na doença, no tratamento, fornecimento de medicações e solicitação de exames, passa a ser ineficaz para responder as demandas complexas das particularidades de cada paciente. Com o atual modelo a ser seguido pela PNH, busca-se a valorização dos sujeitos e o estabelecimento de vínculo entre estes (BRASIL, 2007). Alguns estudos corroboram que profissionais empáticos, são mais capazes de utilizar a comunicação verbal e não verbal para transmitir entendimento ao cliente, enquanto aqueles com níveis mais baixos de empatia possuem deficiência na interpretação dos sentimentos do cliente, prejudicando a qualidade do cuidado prestado (LEONARD, ZOMORODI, FOSTER, 2018).

Perante a inevitável necessidade de mudanças na formação do profissional de saúde, na expectativa de contribuir para o alcance de futuros profissionais críticos e comprometidos com a humanização da assistência, destaca-se a empatia enquanto habilidade principal do cuidar, constitui-se um componente fundamental do tratamento dispensado por este profissional (MANSFIELD, 1973). Pensar em humanização é pensar na valorização da pessoa, família e comunidade, do trabalhador e gestor no processo de produção de saúde. Valorizar os sujeitos é oportunizar uma maior autonomia, a

ampliação da sua capacidade de transformar a realidade em que vivem, por meio da responsabilidade compartilhada, da formação de vínculos solidários, da participação coletiva nos processos de gestão e de produção de saúde (TAKAKI, SANT'ANA, 2004).

A humanização pode ser pensada como um princípio do cuidado, que tem por fim organizar as ações dos profissionais da saúde e construir valores humanos capacitados para readquirir a dignidade das pessoas que estão sendo assistidas. Na perspectiva da ética, a humanização compara à reflexão crítica que cada um de nós, profissionais da saúde, tem o dever de realizar, afrontando os princípios institucionais com os próprios valores. A ética pode ser um essencial dispositivo no que se refere à humanização, pois, por meio de seus fundamentos, é possível entender o que se considera bom e justo na sociedade, e o que representa o certo e o errado nas formas de cuidar (AVILA *et al.*, 2018)

Para praticar o cuidar de maneira humanizada, não basta equipar-se de tecnologia durante a graduação, é preciso construir-se e desconstruir-se constantemente. Nessa conjuntura, torna-se necessário que o docente seja capaz de reforçar no estudante valores morais que contribuam para reflexão, conscientização e (des)construção do modo de ver/pensar do estudante no que se refere ao respeito aos direitos humanos (RIOS, 2009). A recomendação do Ministério da Saúde por meio da Política Nacional de Humanização (PNH), também conhecida como HumanizaSUS, comprova que a humanização não se refere a atitudes de benevolência ou bondade, mas representa o respeito aos direitos das pessoas e o respeito aos aspectos éticos (BRASIL, 2004).

Para esse fim, “devemos ter cuidado para não banalizar o que a proposição de uma Política de Humanização traz ao campo da saúde”, pois “as iniciativas se apresentam, em geral, de modo vago e associadas a atitudes humanitárias, de caráter filantrópico, voluntárias e reveladoras de bondade, um ‘favor’, portanto, e não um direito à saúde”(BRASIL,2004). Compreende-se que humanizar é mais do que ser bondoso, no entanto se necessita somar o respeito aos direitos humanos, propostos na PNH, aos valores humanos e morais a fim de que se realize um cuidado humanizado, pois “na vertente moral, a humanização pode evocar valores humanitários, como respeito, solidariedade, compaixão, empatia”(RIOS, 2009).

Em vista disso, torna-se fundamental que, desde a formação acadêmica, o estudante seja estimulado a se fortalecer moralmente, por meio de aulas teóricas, teórico-práticas e práticas em que o estudante seja imerso frente à realidade profissional e, assim, possa constatar que grande parte das decisões da prática de trabalho da enfermagem tem implicações morais. O estudante necessita de preparação para resolver conflitos de maneira ética, reconhecendo o que é certo e o que é errado, para oferecer o mais alto nível de beneficiamento ao paciente, unindo qualidade em assistência e humanização, bem como tendo competência ética (SOLUM *et al.*, 2012; ROSSER, MOONEY, JASPER, 2015).

Não é bastante o conhecimento do que necessita ser feito tecnicamente, se as posturas dos estudantes forem insensíveis. É conveniente, pois, envolver-se com o cuidado, porque, ao cuidar, o estudante (futuro profissional da saúde) imprime suas “marcas pessoais nas suas ações, e essas expressam valores e sentimentos” que o conduzem a prestar uma assistência humanizadora. É importante

que os estudantes se viabilizem a um senso de dever, com responsabilidade e compromisso; a mergulhar em um processo de (des)construção para alcançar o fazer ético. Com esse fim, é fundamental confrontar valores morais e princípios éticos com a finalidade de estabelecer sua maneira de ser responsável moralmente (SILVA, CHERNICHARO, FERREIRA, 2011).

Alguns autores referem sobre às contribuições da educação ética para a competência moral dos estudantes de enfermagem, e evidenciam que a educação moral e ética deve estar fundamentada na prática clínica do cenário real. Desta forma, a construção moral na formação acadêmica pode surgir por meio da oportunidade de articular os saberes técnicos às competências morais para que essas se revertam em humanização do cuidado. Essa investigação pode ser construída articulando-se teoria e prática por meio da discussão de conjunturas das temáticas em sala de aula, procurando reproduzir vivências para que o estudante possa colocar-se em situações de tomadas de decisão (CANNAERTS, GASTMANS, CASTERLÉ, 2014).

Acredita-se que a construção moral possa ser desenvolvida a partir de valores e comportamentos internalizados em diversos contextos vivenciados e que o comprometimento moral pode ocorrer a partir da internalização de valores e atitudes valorativas no processo de formação dos estudantes de Enfermagem. Não só o ambiente de formação mas também as pessoas, o país, a região, a cidade, a religião, o trabalho, a cultura, o modo de viver, de falar, o temperamento, o modo de ser e de exercer a liberdade podem ser a base sobre a qual se constrói a moralidade de um indivíduo (SILVEIRA *et al.*, 2014).

O objetivo da educação, desde a básica até a superior, é formar pessoas que saibam, além de administrar sua própria vida, viver em sociedade. Quer dizer, educação não se trata somente de produzir um bem individual, a formação profissional, mas, também de formar pessoas capazes de vislumbrar um bem coletivo. Assim, a educação deve ser responsável por promover valores democráticos. Para tal fim, faz-se necessária uma educação baseada em valores morais que leve ao crescimento ético do sujeito (MACINTYRE, 2007; CASADO, MARTÍNEZ, NEVES, 2018).

A educação moral nas universidades brasileiras é constantemente associada ao ensino do código de ética, por meio da mera inclusão de disciplinas deontológicas, favorecendo o conhecimento das leis profissionais, porém, geralmente sem as reflexões necessárias para a promoção da autonomia moral. Não obstante, a dimensão ética do ensino superior não se restringe as questões deontológicas (FINKER, RAMOS, 2017).

Nas universidades brasileiras ainda se nota a valorização do saber técnico e científico, acertando a formação profissional conforme a lógica do mercado de trabalho, o que provoca uma segregação das discussões de ordem moral (FINKER, NEGREIROS, 2018). Assim, a enfermagem, mesmo tendo como princípio da profissão o cuidado do outro sob a perspectiva da integralidade, muitas vezes deixa suas ações aquém das expectativas. Em vista disso, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definindo as competências e habilidades esperadas para os profissionais de enfermagem, com a finalidade de propor mudanças curriculares que aproximem o perfil do egresso aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Uma das mudanças

concentra-se em formar um profissional humanista, crítico e reflexivo, o que exige um investimento no ensino da dimensão ética (BRASIL, 2001).

Fazendo uma reflexão do forte elo da Enfermagem com a ética, devido às relações de cuidado inerentes à profissão, a formação moral na graduação permeia os mais diversos cenários de aprendizagem, de maneira planejada ou não. Cabe aos professores conscientizarem-se da grandiosidade do caráter social de seu papel, não só pela formação de profissionais que façam bem as suas funções, mas também pela formação de cidadãos que façam o bem (FINKER, NEGREIROS, 2018). A educação moral supõe uma tarefa construtiva tendo em vista que ela não se dá pela imposição de valores, não advém apenas do processo de socialização ou do desenvolvimento moral e tampouco reduz-se à aquisição de hábitos virtuosos. Acredita-se que essas teorias, de forma isolada, são incompletas, que elas devem ser pensadas de maneira complementar; portanto, consideramos educação moral como um processo de construção da personalidade moral. Segundo o autor, a construção da personalidade moral depende da experiência que o meio é capaz de proporcionar, do uso dos instrumentos da consciência moral e deve contar com um guia de valores que auxilie no direcionamento moral da ação (PUIG, 1996).

Nesse panorama, a formação do enfermeiro não pode ser pensada sem levar em consideração as concepções éticas, que constituem a raiz do desenvolvimento da Enfermagem. Para tanto, a graduação deve prezar pelo aprender a aprender por meio de uma formação crítica e integradora, comprometida com o cuidado humanizado, responsável e ético. Acredita-se que, ao investir na construção moral de estudantes de Enfermagem, seja possível

estabelecer uma Enfermagem mais altruísta e mais humanizada, a partir da assimilação de conhecimentos científicos e da internalização de valores morais para fundamentar a prática profissional (GOERGEN, 2007).

Nesse cenário, entende-se que a empatia assume papel importante, já que a própria origem da palavra do grego *empathia*: “em emoção”, “em sentimento” em relação a outra pessoa, presume-se vontade de compreender outrem (NUNES, 2019). Teoricamente, a empatia pode ser entendida como uma ação associada entre pensamento e comportamento. É o ato psicológico de se colocar no lugar do outro, considerando os aspectos cognitivo, emocional e motivacional.

A forma cognitiva se refere à capacidade de entender a vivência e os sentimentos dos demais e à habilidade de compreender o mundo a partir da perspectiva de outras pessoas; a forma emocional envolve dar atenção especial, ou seja, mais afetiva, às experiências dos outros; e a motivacional corresponde ao sentimento de cuidado com o próximo em sociedade (MANSUR, 2020). Importar-se com o outro, compreendê-lo e respeitá-lo é de fundamental importância para o bom relacionamento interpessoal do futuro profissional de saúde.

Um estudo com o objetivo de avaliar os níveis de empatia, bem como os aspectos sociodemográficos e pessoais relacionados a docentes e preceptores médicos de um curso de Medicina, apontou que aspectos sociodemográficos e pessoais dos docentes e preceptores médicos exercem influência direta em maiores ou menores níveis de empatia. Tal evidência é relevante, já que a formação de futuros

médicos mais empáticos depende da influência desses docentes e preceptores médicos (NUNES, 2020).

Sabe-se que a atitude holística e empática que se vivencia em ambiente familiar tem um papel importante no desenvolvimento da socialização e empatia no núcleo familiar. Na situação da empatia médica, sabe-se que o ambiente educacional não se restringe apenas ao âmbito universitário, clínico ou hospitalar e que a empatia é fundamental para que o ambiente de ensino-aprendizagem cumpra o seu propósito (DELGADO-BOLTON *et al.*, 2016). Entende-se que os docentes e preceptores médicos são importantes influenciadores, bem como referenciais, para seus alunos. Se sua prática pedagógica for baseada na humanização e na empatia, poderá ocorrer um impacto na formação de opinião e, conseqüentemente, na conduta dos acadêmicos. A autoridade sobre o que se ensina é inquestionável quando aquilo se torna visível. É clara a consequência de que a empatia na relação médico-paciente também é docente-dependente. A empatia pode ser instigada ou facilitada, o que não é possível sem o exemplo do próprio docente (COSTA, AZEVEDO, 2010).

Enquadraria ao docente apresentar aos acadêmicos vivências que permitam ao autoconhecimento, ao poder de escuta, ao respeito e à tolerância, de modo que eles sejam aptos a identificar suas próprias fragilidades, seus medos e preconceitos. Como empecilhos ao ensino e à prática da empatia pelo docente, podem-se mencionar a grande variedade de professores/preceptores que os acadêmicos têm ao longo do curso e o chamado “enrijecimento” dos acadêmicos de Medicina durante o período de graduação (COSTA, AZEVEDO, 2010).

Como forma de responsabilidade social, a prática da empatia constitui grande desafio ao estudante no cenário de prática clínica

(KALUF *et al.*, 2019). O futuro profissional, médico, enfermeiro, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc., tem a empatia como habilidade a ser desenvolvida em seu processo de aprendizagem. O estabelecimento de relações empáticas foi percebido como uma necessidade no campo da saúde, pois todas as ações realizadas para os pacientes, orientar, informar, confortar ou atender, envolvem comunicação interpessoal (PONTES, LEITÃO, ISLANE, 2008).

A empatia como componente curricular na área da saúde tem sido objeto recorrente de investigações científicas. Isso indica uma conscientização acerca do importante papel dessa habilidade para o profissional da área da saúde, em consonância com as DCN. Caminha-se no sentido de formar um profissional mais humanizado, crítico e reflexivo, que atenda aos princípios e diretrizes do SUS e que favoreça a comunicação e a melhora na qualidade da assistência prestada.

Ressalta-se a necessidade de utilização de metodologias ativas que é uma estratégia de ensino, possibilitando a vivência da relação entre profissional e paciente por meio de situações em que a habilidade empática é fundamental. A partir de pesquisas sobre a empatia na educação em saúde, busca-se contribuir para a reflexão sobre essa importante temática que permeia a relação profissional-paciente. É importante subsidiar práticas docentes e contribuir para novas pesquisas, com foco na qualidade do cuidado por meio da empatia e na compreensão de que educar em saúde não se restringe ao repasse de informações por parte do docente, mas à vivência de situações que valorizem a experiência dos aprendizes e possibilitem a

construção compartilhada e crítica de novos saberes (SILVA *et al.*, 2022).

Considerações Finais

Os valores morais que docentes e discentes consideram fundamentais, bem como aqueles que eles creem que são desenvolvidos durante a graduação, convergem para: a prudência, o respeito, a responsabilidade e a empatia. E, felizmente, eles não qualificam apenas o perfil de um bom enfermeiro ou um bom médico, mas também se referem à descrição de uma pessoa boa.

Desta maneira, sustenta-se que uma potente estratégia institucional para ensinar a cuidar é promover o cuidado dos próprios estudantes, professores e funcionários. E para tal fim, é importante criar espaços de convivência em que os valores morais estejam presentes de forma habitual, rotineira e natural, sendo vividos no cotidiano da escola.

O preparo dos alunos de medicina e enfermagem a partir de conhecimentos que não se encaixam no modelo biomédico pode produzir reações que vão da surpresa à hostilização. As reações podem partir dos próprios estudantes por não entenderem o sentido destes conhecimentos para sua atividade profissional. No propósito do ambiente universitário voltado para a área da saúde, trabalhar com este campo coloca o profissional numa situação desprestigiada frente às demandas de valorização e progressão na carreira.

A resposta a esta exigência tem sido, de uma forma geral, a tentativa, por parte dos professores e pesquisadores da área, de demonstrarem o valor de seu trabalho a partir de indicadores como: aumento de satisfação com a experiência, aumento da aderência a

tratamentos, comunicação mais efetiva, melhor manejo de sintomas, redução do estresse associado a diagnósticos difíceis, custo-efetividade e redução de custos.

O processo de formação de profissionais da saúde, por meio dos estágios ou disciplinas extramuros, tem sido uma forma prática de uma ação que sinaliza e privilegia a importância da empatia e da competência moral no campo das relações de cuidado. Tal importância já pode ser percebida pela aproximação dos alunos com a pessoa nos espaços de cuidado e também discussões de casos clínicos e atividades educativas simuladas e até mesmo em sala de aula, em um movimento de sensibilização mútua, capaz de ressignificar para ambos o sentido de um cuidado ético, que possibilite maior resolutividade e autonomização em saúde.

Referências

AVILA, L.I., SILVEIRA, R.S., FIGUEIREDO, P.P., MANCIA, J.R., GONÇALVES, N.G., BARLEM, J.G.T. Construção moral do estudante de graduação em enfermagem como fomento da humanização do cuidado. **Texto Contexto Enferm.**, 2018; 27(3):e4790015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº4 de 7 de novembro de 2001. **Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina.** Diário Oficial da União. Brasília, 9 nov. 2001; Seção 1, p.38.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº. 3 de 20 de junho de

2014. **Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 jun. 2014; Seção 1, p. 8-11.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3, 7 de novembro de 2001: **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.** Diário Oficial da União, Brasília, DF(BR), 7 set. 2001. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces03.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES no. 4, de 7 de novembro de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina [on line]. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Política Nacional de Humanização. **Relatório Final da Oficina HumanizaSUS [Internet].** Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2004. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/oficina_nac_humanizaSus.pdf 3. Acesso em: 01 ago. 2023.

CASATE, C.J., CORRÊA, A.K. Política Nacional de Humanização e formação dos profissionais de saúde: revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP [Internet].** 2012; 46(1), p. 219-226. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ar_text&pid=S0080-62342012000100029. Acesso em: 13 mar.2016.

CANNAERTS, N., GASTMANS, C., CASTERLÉ, B.D. Contribution of ethics education to the ethical competence of nursing students: educators' and students' perceptions. **Nurs Ethics,** 2014; 21, p. 861-878.

CARVALHO, N.M., NERY, I.S., CAMPELO, V. *et al.* O ensino da humanização no curso de bacharel em enfermagem numa universidade pública. **Rev. Enferm. UFPE on line.**, Recife, 10(12):4554-62, dez., 2016. DOI: 10.5205/reuol.9978-88449-6-ED1012201617.

CASADO, M., MARTÍNEZ, M., NEVES, M.C.P. (eds.). **Declaration on ethics and integrity in university teaching.** Barcelona (ES): University of Barcelona; 2018.

COSTA, F.D. D.A., AZEVEDO, R.C.S. Empatia, relação médico-paciente e formação em medicina: um olhar qualitativo. **Rev. bras. educ. méd.** 2010;34(2), p.261-269.

COSTA, J.R.B., ROMANO, V.F., COSTA, R.R., GOMES A.P., ALVES L.A., SIQUEIRA-BATISTA R. A. Transformação Curricular e a Escolha da Especialidade Médica. **Rev. Bras. Educ. Med.**, 2014;38(1), p.47-58.

DE KONINC, T. Dignité et respect de la personne humaine. *In:* Blondeau, D. (org.). **Ethique et soins infirmiers.** Montreal. Presses de l'université de Montreal. 2013. p.61-95.

DELGADO-BOLTON, R., SAN-MARTÍN, M., ALCORTA-GARZA, A., VIVANCO, L. **Empatía médica en médicos que realizan el programa de formación médica especializada:** Estudio comparativo intercultural en España. *Aten. prim.* 2016;48(9), p.565-571.

FINKER, M.; RAMOS, F.R.S. The ethical dimension of Higher Education in Dentistry: a study in Brazil. **Bordón** [Internet]. 2017, 69(4): p.35-49. Disponível em:

<https://dx.doi.org/10.13042/bordon.2017.690403>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FINKER, M., NEGREIROS, D.P. Training x education, Deontology x ethics: rethinking concepts and repositioning professors. **Rev ABENO [Internet]**. 2018;18(2), p.37-44.

Disponível em:

<https://DOI.ORG/10.30979/REV.ABENO.V18I1.516>. Acesso em: 29 abr.2019.

FREITAS, F.D.S., FERREIRA, M.A. Humanization knowledge of undergraduate nursing students. **Rev Bras Enferm [Internet]**. 2016, 69(2), p. 261-268. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167>. Acesso em: 13 mar. 2016.

GOERGEN P.L. Educação moral hoje - cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, 2007; 28(1), p.737- 762.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0628100.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

GOMES, M.P.C., RIBEIRO, V.M.B., MONTEIRO, D.M, LEHER, E.M.T, LOUZADA, R.C.R. O Uso de Metodologias Ativas no ensino de graduação nas Ciências Sociais e da saúde - avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação**. 2010;16(1), p. 181-198.

GUSSO, G.; MARINS, J.J.N.; DEMARZO, M.M.P.; BELACIANO, M.I.; ALMEIDA, R. C. C.; STEIN, A.T. *et al.* Diretrizes para o ensino na Atenção Primária à Saúde na Graduação em Medicina-SBMFC e Abem. **Cad.Abem**, 2009[online], v.5, p.13-20. Disponível em:<http://www.abem->

educmed.org.br/pdf_caderno5/atenção_primaria_saude.pdf. Acesso em: 1 nov.2010.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development**. v. 2. The psychology of moral development. San Francisco (US): Harper and Row; 1984.

MARINS, J.J.N; REGO, S. **Educação Médica: gestão, cuidado, avaliação**. São Paulo, **Hucitec**; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2011.460p. Disponível em: <http://www.sbmfc.org.br> e <http://www.abem-educamed.org.br>. Acesso em 01 ago. 2023.

PIAGET J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus; 1994 (original publicado em 1932).

PUIG, J.M. **La construcción de la personalidad moral**. Barcelona (ES): Paidós; 1996.

RIOS I.C. **Caminhos da humanização na saúde: prática e reflexão**. São Paulo: Áurea Editora; 2009.

ROSA, C.S, FILHO, L.W.D., PIMPÃO, F.D.P., VETTORELO, J.S. O ensino do processo de enfermagem na ótica dos docentes. **J Nurs UFPE on line** . 2015; 9(6), p.8235- 8244. Disponível em: [///C:/Users/1984010.IFPI/Downloads/7654-72629-1-PB%20\(1\).pdf](///C:/Users/1984010.IFPI/Downloads/7654-72629-1-PB%20(1).pdf) 5. Acesso em: 13 mar. 2016.

SILVEIRA J.L.G.C, RODRIGUES, K.F, SHISHIDO, M., MORAES, P. Pesquisa e Extensão em Saúde e a Aprendizagem nos Níveis Cognitivo e Afetivo. **Rev Bras Educ Med**. 2015; 39(4), p.550- 557.

SILVEIRA, R.S., MARTINS, C.R, LUNARDI, V.L., VARGAS, M.A.O; LUNARDI-FILHO W.D., AVILA, L.I. A dimensão moral do cuidado em terapia intensiva. **Ciênc Cuidado Saúde**. 2014; 13(2), p.327- 334.

O Uso de Metodologias Ativas Colabora na Formação Ética do Futuro Médico?

*Priscila Caroline MIGUEL*²⁵

*Juliana Gonçalves HERCULIAN*²⁶

Introdução

Este capítulo, tem como objetivo discutir como as metodologias ativas colaboram no desenvolvimento da ética profissional do futuro médico. Para isso, foi necessário introduzirmos os conceitos ética e moral e como estes podem ser construídos a partir de percepções de estudiosos nestes assuntos.

La Taille (2009), anuncia logo no prefácio que, chama o plano ético de busca da “*vida boa*” e o plano moral algo referente a eleição de valores. Psicologicamente falando, os planos se relacionam e as opções morais de uma pessoa dependem das respostas dadas por ela no plano ético. Portanto, [...] “uma educação moral deve vir acompanhada de uma formação ética” (p.8).

²⁵ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: priscilacarolinemiguel@gmail.com

²⁶ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. Professora da FEMA – Fundação Educacional do Município de Assis/SP no curso de Medicina. E-mail: julianaherculian@yahoo.com.br

Nem todo plano ético - o da vida boa - merece o nome de ética e por ética tomamos a definição de Ricouer (1990, p.202): “uma vida boa, para e com outrem, em instituições justas”.

Tratando do plano moral de deveres, La Taille (2009) entende-os como ser justo, ser generoso e ser digno, por exemplo. Para La Taille (2010), a moral deve ser compreendida no campo do dever, no intento de responder à seguinte pergunta: “como devo agir?” e a ética envolve a reflexão filosófica - “que vida quero viver?”. O autor acrescenta ainda que embora, haja possíveis distinções entre os dois termos, não podemos negar que ambos se relacionam intimamente.

Ainda tratando de moral, Piaget (1932[1994]) relata que o infante a desenvolve de acordo com as suas relações e estas podem ser: unilateral, na qual a autoridade e a coação são predominantes e a outra relação é a de respeito mútuo, momento em que há cooperação e interações entre pares. A partir deste último tipo de relação é possível observar uma moral pautada na autonomia, na responsabilidade e na formação de valores.

Assim, conforme dito anteriormente, a formação moral deve vir acompanhada da formação ética e trazendo esta ao ensino universitário, temos tradicionalmente a ênfase sobre teoria e técnica, e observa-se que a formação ética do profissional é colocada, no máximo, em uma disciplina articulada à deontologia da profissão, conforme apontam pesquisas de Lepre *et al.* (2014) ao estudarem a competência e o juízo moral de graduandos de Pedagogia de universidades públicas e privadas do interior paulista. Além disso, para os autores citados acima, uma formação que de fato seja ética requer do profissional conhecimentos técnicos e políticos e,

evidentemente, com base na dimensão humana, que implica em resgatar aspectos de sua formação moral.

Piaget (1996 [1930]), argumenta que é necessário educar moralmente, seja em espaços formais e não formais. A centralidade de tal educação reside na construção de personalidades autônomas aptas à cooperação. Em relação aos procedimentos a serem adotados - verbais ou métodos ativos, pelo primeiro o autor ressalta que: “do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência” (p.15). Podemos inferir que as “lições de moral” pouco ou nada contribuem para a educação moral, por serem advindas de relações de coação e respeito unilateral.

Para Freire (2019), este tipo de educação é advinda da “educação bancária” a qual o professor é o transmissor do conhecimento/informação e o aluno é apenas um receptor destes conceitos, o que favorece uma reprodução das atitudes do professor, sem ao menos ter a possibilidade de refletir e criticar, prejudicando desta forma o desenvolvimento da autonomia moral e ética.

Corroboramos com Lepre et al. (2014) quando afirmam que trabalhar conteúdos ligados à ética e à moral apenas por meio do método expositivo, pode não trazer benefícios ao desenvolvimento moral dos indivíduos. Tal pensamento coaduna com a ideia de Piaget (1996) que defende os métodos ativos como os mais efetivos, já que o sujeito participa de experiências morais por meio do ambiente proporcionado pelas instituições educacionais. Enfim, a criança ou o jovem deve conviver com os pares e com situações nas quais possam experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e assim,

construir paulatinamente sua moralidade, o que para Freire (2019) é considerado como “educação libertadora”.

Segundo Dongo-Montoya (2022), Paulo Freire defende a ética universal do ser humano, a qual compreende a necessidade do respeito mútuo, da valorização, do poder se posicionar racionalmente e afetivamente com o mundo, além de viver dignamente. A estas condições atribui uma denominação do “Ser Mais”.

A partir das reflexões desses autores, seguimos construindo um texto com um olhar voltado à necessidade do desenvolvimento da moral e da ética no corpo discente. Entretanto, nos faz pensar, o quanto e se os docentes estão preparados e têm consciência da necessidade de tornar a educação mais libertadora, ou seja, livre de coação, permitindo que o aluno seja ativo no seu processo de apreender e o professor somente um transmissor, o que chamaremos de transposição didática. E, que essa dialética e interação com o meio/realidade seja o que promoverá o desenvolvimento de um profissional crítico, reflexivo, autônomo e ético.

Sem mais, o presente texto divide-se em quatro seções: na primeira, apresentamos o desenvolvimento da moralidade para os teóricos Jean Piaget e Lawrence Kohlberg; na segunda, trataremos do constructo da competência moral de Georg Lind a partir das colaborações dos dois autores citados e logo depois, faremos uma relação entre a formação ética do estudante de Medicina bem como as mudanças de currículo para a implementação do uso de Metodologias Ativas e por último e não menos importante, faremos as considerações finais articulando os conceitos anteriormente apresentados.

O Desenvolvimento da Moralidade para Piaget e Kohlberg

Piaget (1994 [1932]), em sua única obra destinada à investigação da moralidade, *O juízo moral na criança*, obra seminal no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, propôs um estudo sobre a possibilidade de construção da autonomia e retrata a lei moral construída gradativamente, tendo como necessidade o desenvolvimento da inteligência, ainda que esta não seja condição de suficiência.

A referida obra está dividida em quatro partes: a primeira parte trata do tema regras, estudando as respostas dos meninos num jogo de bolinhas de gude, com regras bem estabelecidas e o pique/amarelinha das meninas; a segunda parte trata do tema do realismo moral e sua relação com a coação adulta; a terceira trata de temas como justiça e cooperação e na quarta parte há a discussão de outras teses sobre a moralidade (MENIN; BATAGLIA, 2017). O autor adverte logo no início que está se propondo investigar a consciência moral no que diz respeito ao juízo e não aos comportamentos ou sentimentos morais.

Assim sendo, a referida obra pode ser entendida como uma tentativa de expor suas ideias sobre a moral a partir de uma verificação empírica; diante de observações, entrevistas clínicas e até mesmo jogando com as crianças. Piaget, notou que existem mudanças na forma como elas pensam e praticam as regras do jogo. O epistemólogo escolheu estudar como as crianças jogam pelo fato de os jogos serem instituições sociais, ou seja, por comportarem um sistema complexo de regras.

Piaget (1994 [1932], p. 23) afirma que: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser

procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Para ele, as relações de coação, no caso das crianças, fortalecem o egocentrismo que, entre outras coisas, é justamente a dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro e conseqüentemente, estabelecer relações de reciprocidade.

Em relação ao desenvolvimento moral, na coação, há somente respeito unilateral, além de uma assimilação deformante das razões de ser das diversas regras (realismo moral). Resumindo, da coação deriva a heteronomia moral (LA TAILLE, 1992). O oposto da coação é a cooperação, sendo que La Taille esclarece que:

As relações de cooperação (co-operação, como às vezes escreveu Piaget para sublinhar a etimologia do termo) são *simétricas*; portanto, regidas pela *reciprocidade*. São relações constituintes que pedem, pois, mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas de antemão. Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se *descentrem* para poder compreender o ponto de vista alheio. No que tange à moral, da cooperação derivam o *respeito mútuo* e a *autonomia* [...] (LA TAILLE, 1992, p. 59, grifos do autor).

Pensando nos fatores que fortalecem na prática a heteronomia e a consciência das regras e os que favorecem a autonomia, Piaget postula que as relações sociais são “formadoras” dos sentimentos morais. Temos de um lado, o egocentrismo da criança pequena e o respeito unilateral nas suas relações com os mais velhos que resultam em heteronomia ou em moral do dever. De outro, a descentração oriunda das vivências de cooperação com a prática da reciprocidade constroem a autonomia da prática e da consciência das regras. São

exatamente o respeito unilateral e egocentrismo num extremo, e cooperação com reciprocidade, noutro extremo, que dão conta de explicar a evolução dos juízos morais e das concepções de justiça entre as crianças (MENIN, 2007).

Para Piaget, na história moral da criança não haverá apenas dois momentos caracterizados pela ausência ou presença da moral, mas sim momentos diferentes no modo como a criança assimila as regras morais (LA TAILLE, 2006). Piaget fala em três tendências do desenvolvimento moral (anomia, heteronomia e autonomia) e não apenas em uma, pois se assim fosse teríamos apenas a interiorização da moral vigente na sociedade em que nascemos.

É preciso falar então das características dos três momentos do desenvolvimento do juízo moral. Piaget considera que os períodos são definidos pela tendência dominante por meio do qual a criança pensa moralmente, isto é, nenhuma criança é totalmente heterônoma ou autônoma. A tendência heterônoma seria de forma geral, pensar a legitimidade das regras morais tendo como referência a obediência de uma autoridade e, no caso da tendência autônoma o sujeito, em certas circunstâncias, demonstra a capacidade de levar em conta a reciprocidade e construir regras baseadas em princípios universalizáveis ao invés de simplesmente acatar a regra externa, característica da heteronomia moral (LA TAILLE, 2006).

Para Piaget (1994 [1932]), como anunciamos logo acima, o desenvolvimento moral pode adotar as seguintes formas: depois de uma fase pré-moral ou anomia, é possível que o sujeito desenvolva uma consciência heterônoma e depois disso, uma consciência autônoma. Na anomia, como o próprio nome indica (a = não, nomia = regras, ou seja, ausência de regras), a criança ainda não adentrou no

universo moral e desde o nascimento é inserida em um universo de regras sociais e convencionais: hora de dormir, hora de comer, tempo de televisão etc., e outras de cunho moral, tais como: não bater, não xingar etc.

Tendo posto Piaget as suas compreensões sobre o desenvolvimento moral e não trazendo mais reflexões sobre este assunto, por sua preocupação maior ser epistemológica, ou seja, como o sujeito constrói seu conhecimento, Lawrence Kohlberg tem dominado os estudos neste assunto nas últimas décadas (BIAGGIO, 1997).

Lawrence Kohlberg (1927-1987), tinha o sonho de tornar-se psicólogo clínico e não pesquisador. Contudo, as teorias de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes o levaram para esse caminho: em sua tese de doutorado, em 1958, identificou estágios de desenvolvimento moral, baseado em entrevistas com 72 meninos brancos de Chicago a respeito do conhecido dilema de Heinz. No dilema em foco o personagem, com sua mulher doente, diante da impossibilidade de comprar o remédio que a salvaria, é colocado em situação de conflito quando se vê tendo que decidir entre dois valores: o direito à propriedade (não roubar o remédio do farmacêutico que o possui e deixar de salvar a vida de sua mulher) ou o direito à vida humana (roubar o remédio e cometer uma atitude considerada criminosa na sociedade em que vive, porém salvando a sua mulher) (BIAGGIO, 2002; LEMOS DE SOUZA; VASCONCELOS, 2009).

Segundo Bataglia (2014, p. 113) Lawrence Kohlberg compartilha com Piaget a ideia de que a moralidade não é pura assimilação de valores morais oriundos da cultura, mas sim que esta

depende de uma organização cognitiva que permita que sua visão de mundo e de moral vá se construindo em níveis mais e mais complexos. Sendo assim, a moralidade não é coincidente com a estrutura cognitiva, mas tem nela condição de necessidade, porém não de suficiência.

Kohlberg, propõe então, que a estrutura moral também é construída nas relações com o meio e a partir de suas pesquisas, formulou a tese de que eram seis os estágios que descrevem o juízo moral, da infância até a idade adulta. Durante mais de três décadas (60, 70 e 80) empreendeu pesquisas sobre a moralidade do adolescente e do adulto, em conjunto com diversos colaboradores, que tinham como objetivo validar o caráter de universalidade e de sequencialidade dos seis estágios evolutivos que resultou na elaboração de três níveis de moralidade, agrupando dois estágios cada um, totalizando então seis estágios que se sucedem de forma evolutiva, sendo o último (estágio 6) mais complexo e mais adequado se comparado ao primeiro, além de mais evoluído em relação aos demais no que se refere ao princípio básico que é a justiça. Isso significa que a justiça está presente no raciocínio moral de todos, mas o significado e a amplitude que essa noção tem variam de acordo com a complexidade alcançada pela estrutura, que por sua vez depende das trocas estabelecidas com o meio (LEMOS DE SOUZA; VASCONCELOS, 2009; BATAGLIA, 2014).

Biaggio (2002) relata também que a teoria de Kohlberg é a única que caminha de forma sequencial, na qual os estágios mais altos, são considerados pós-convencionais e que os indivíduos atingem a maturidade moral quando compreendem que a justiça não é a mesma coisa que a lei, entendendo que todo ser humano é capaz de ir além

dos valores culturais que foi socializado, ao invés de simplesmente aceitá-los.

Bataglia, Morais e Lepre (2010) trazem que os estágios de raciocínio moral propostos por Kohlberg, em 1992, não são embasados nas emoções ou ações e sim na justiça e, que os conceitos de heteronomia e autonomia não estavam completos para classificar o raciocínio moral. A partir desta compreensão, Kohlberg, precisou propor três níveis para classificar o desenvolvimento do raciocínio moral, que são: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional.

No pré-convencional o indivíduo julga o certo e errado, apoiado em seus interesses próprios, porém com medo da punição. Este nível é composto por dois estágios, no primeiro, o indivíduo respeita as normas sociais por medo do castigo. No segundo, o indivíduo está na fase do individualismo e egocentrismo, buscando então respeitar as regras que favoreçam os seus interesses. Já o segundo nível, o convencional, também dividido em dois estágios, três e quatro, o indivíduo busca cumprir com as normas na intenção de atingir o esperado pelas autoridades, seguido da necessidade de manter a ordem social, respectivamente (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

E, no último nível, o pós-convencional, compreendido pelos estágios cinco e seis, o indivíduo age guiado por princípios morais universais pautados na reciprocidade e igualdade e os pensamentos são regidos pelos princípios morais e éticos e não mais por regras sociais. No estágio cinco, o raciocínio moral considera o contrato social e os direitos individuais e no sexto estágio, agem de acordo com a condição ética. Além disso, após definir todos estes estágios, o autor

da teoria percebeu que era necessário subdividi-los em A e B, entendendo que em A, está relacionado a uma orientação heterônoma, baseada nas regras de autoridades e B, com uma orientação autônoma, baseada nos princípios de justiça, igualdade, reciprocidade, diante da moralidade. (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

A partir desta compreensão de Kohlberg sobre seu instrumento de avaliação da moralidade, Georg Lind (1947-2021), traz um olhar ampliado ao já proposto por Kohlberg e complementa o instrumento. Assim, seguiremos com a competência moral na perspectiva de Georg Lind, a partir de um constructo proposto originalmente por Kohlberg.

A Competência Moral: Algumas Considerações

O constructo de competência moral teve como definição proposta por Kohlberg em 1964: “a capacidade de tomar decisões e julgamentos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais julgamentos” (KOHLBERG, 1964, p.425, tradução nossa). Entretanto, para Rego (2003), Kohlberg não concebeu a fundamentação na ação moral, mas no raciocínio moral e há diversos fatores que estão relacionados a essa ação. Para Bataglia (2022) com o constructo de competência moral, Kohlberg estava relacionando juízo à ação, “de um modo que o constructo não se refere unicamente ao campo da cognição e nem exclusivamente ao campo do afeto” (p.50).

Desta forma, Georg Lind ao debruçar sobre a teoria de Kohlberg, a contraria e traz a sua própria teoria baseada na discussão de dilemas e testagem, criando assim o Moral Competence Test

(MCT) que incorpora aspectos cognitivos e afetivos não vistos nas avaliações de Kohlberg. Bataglia (2010), complementa dizendo que este instrumento identifica o nível da moralidade dos indivíduos através de uma tarefa moral, que tem como base os princípios morais, os quais são intrínsecos e inconscientes. Sendo assim, é necessária a realização de testes experimentais para identificar e desenvolver a competência moral. Desta forma, para que a competência moral seja bem desenvolvida, o campo da educação deve estar alinhado com os princípios desta necessidade, entendendo que a competência moral é desenvolvida durante a prática de discussões e reflexões isentas de coação (MATOS; ZUCCOLI, 2022).

A base dos trabalhos tanto de Piaget (1895-1980), Kohlberg (1927-1987) e Georg Lind (1947-2021) é construtivista, isto é, a competência moral está estritamente relacionada com a construção que os sujeitos fazem a partir das trocas estabelecidas com o meio. Bataglia (2022, p. 54) salienta que: “o conhecimento e a conação (disposição para a ação) viriam da possibilidade de assimilação das situações e não a partir das percepções de regras objetivas ou subjetivas”, o que refuta qualquer interpretação fenomenologista em relação ao constructo.

Nesta perspectiva, as teorias de Piaget e Kohlberg são as que mais descrevem sobre este fato. Estas teorias, se incluem no grupo das teorias cognitivas-evolutivas, as quais têm como base que o desenvolvimento ocorre a partir de transformações das estruturas cognitivas (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Fortalecendo a ideia da construção da moralidade, Dongo-Montoya (2022), traz que Paulo Freire e Piaget entendem que “o conhecimento e a moralidade não estão pré-formados nem no

indivíduo nem no meio” (p.131) sendo necessária uma interação entre ambos para o seu desenvolvimento, não responsabilizando somente o indivíduo na sua formação cognitiva e moral, mas também outros indivíduos.

Retomando a ideia de que a moralidade é uma construção e que a educação moral prescinde de uma formação ética, escolhamos o recorte de estudar a formação do futuro médico, em especial.

A Formação Ética no Curso de Medicina e as Metodologias Ativas

Antes de abordarmos efetivamente a formação médica atual e as metodologias ativas, faz-se necessário contextualizar historicamente essa trajetória pedagógica na saúde e em especial na medicina.

Diante de um contexto histórico em que a educação em saúde era voltada para um olhar fragmentado e curativista do indivíduo, sem se preocupar com o meio e a sociedade, a formação ética ficou à margem dos ensinamentos, fazendo com que os futuros médicos apresentassem déficits neste conteúdo e dificuldade em lidar com situações relacionadas ao meio e a sociedade, ou seja, com as questões sociais. Diante deste cenário, na década de 40 começou-se a repensar o tipo de ensino realizado a estas áreas (MORAES, 2016; CARVALHO, SOARES, FERREIRA, 2023; GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2010).

Na década de 50, o Brasil incorpora um movimento norte-americano, relacionado ao bem-estar social, aderindo à proposta da reforma preventivista e da medicina integral, incluindo nas ações os não-enfermos, englobando a saúde no processo saúde-doença, surgindo assim, a Medicina Preventiva que proporcionou que o

trabalho comunitário pudesse ter ações mais práticas do que científicas (GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2010).

Apesar disso, Morita, Haddad e Araújo (2010), relatam que as discussões e propostas de mudanças no ensino das graduações em saúde brasileiras se tornaram mais evidentes na década de 80, pautadas em diversas contribuições dos pensadores e pesquisadores da época e no planejamento coletivo em andamento da Reforma Sanitária Brasileira. Este momento revela o marco da 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986, da qual surgiu a proposta da Reforma Sanitária que direciona para a universalidade do direito à saúde, sendo oficializado com a Constituição Federal de 1988 e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1990 (FIOCRUZ, 2017).

Na perspectiva de Moreira e Dias (2015), os regimentos do SUS foram um dos principais propulsores para as mudanças na prática e na formação de profissionais da saúde. Porém, enquanto o sistema de saúde estava sendo reformulado, buscando um olhar ampliado e não mais fragmentado e curativista, os profissionais ainda continuavam sendo formados neste modelo.

Albuquerque et al. (2007) trazem que a proposta de mudança curricular precisava ser embasada no modelo de atenção à saúde, o qual tem como essência o compromisso com a população. Portanto, espera-se que o profissional de saúde busque em seu atendimento a universalidade, a equidade e a integralidade do cuidado. Assim, o objetivo do ensino em saúde, se torna formar profissionais que entendam as necessidades individuais das pessoas, enxergando-as em todas as suas dimensões, buscando promover a saúde e prevenir doenças independente da complexidade tecnológica, garantindo assim o equilíbrio entre a excelência técnica e a relevância social.

É, neste momento, em que a relação médico-paciente volta a ser valorizada, que os valores morais, como respeito, responsabilidade, paciência, humildade, prudência e confiança começam a serem vistos como necessários na formação médica, conforme o resultado de trabalho realizado com estudantes de medicina, por Marques, Fonseca, Milioni e Corbiceiro (2020) que identificam através de questionário que estes são os valores morais mais importantes de serem trabalhados ao longo do curso de medicina. Entretanto, também colocam que há uma relação vertical e autoritária entre alunos e professores. Fato que pode ser tomado como modelo e ser reproduzido pelos futuros médicos com os seus pacientes e equipe, dificultando assim a relação, situação que está intimamente ligada à competência moral destes profissionais.

Entretanto, apesar da necessidade citada acima por Moreira e Dias (2015), da mudança curricular e conseqüentemente da formação profissional estar relacionada com às necessidades encontradas na descrição do novo modelo de saúde brasileira, o SUS, não só as faculdades, mas também o próprio serviço, não conseguiram efetivar verdadeiramente as alterações, principalmente às relacionadas ao cuidado, pois o modelo centrado na doença ainda se encontrava arraigado. Por isso, uma discussão que ocorre desde 1930, ganha corpo somente em 1990 e chega às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 2001, com o objetivo de alinhamento do programa educacional das graduações da área da saúde com as propostas do SUS e somente 13 anos depois, em 2014 ocorre o enquadramento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (BRASIL, 2014) com os princípios do SUS.

Stela e Puccini (2008) referem que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação na área da saúde constituem em uma:

[...] mudança paradigmática do processo de educação superior, de um modelo flexneriano, biomédico e curativo para outro, orientado pelo binômio saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, na perspectiva da integralidade da assistência; de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva; de currículos rígidos, compostos por disciplinas cada vez mais fragmentadas, com priorização de atividades teóricas, para currículos flexíveis, modulares, dirigidos para a aquisição de um perfil e respectivas competências profissionais, os quais exigem modernas metodologias de aprendizagem, habilidades e atitudes, além de múltiplos cenários de ensino (STELA; PUCCINI, 2008, p.53).

Assim, diante da evidente inadequação do perfil do profissional de saúde e com a promulgação das novas diretrizes curriculares, a formação em saúde deixou de ficar à margem dos temas discutidos pelo Ministério da Saúde, o que mobilizou a construção de políticas públicas específicas para a formação que fossem ao encontro com o novo modelo de ensino (MOREIRA e DIAS, 2015).

Com isso, o Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Medicina (BRASIL, 2014) diz que:

O graduado em Medicina terá formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a

defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença (BRASIL, 2014, p. 1).

Diante deste pressuposto citado acima, identifica-se que o assunto ético-legal não pode ser dissociado do currículo da medicina, pois o mesmo perpassa pela formação humanística e esta relevância vai ao encontro quando é colocada a necessidade de um atendimento médico de qualidade, no qual a técnica não se faz suficiente ou um atendimento de qualidade por si só. Para que o mesmo atinja a excelência é necessário haver o saber científico, técnico e a humanização no cuidado (CARVALHO, SOARES e FERREIRA, 2023).

O Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina de 2014 reforça que o futuro profissional precisa articular o conhecimento, a habilidade e a atitude e além disso ele precisará estar apto nas áreas de Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde.

Dentro do eixo da Atenção à Saúde:

[...] o graduando será formado para considerar sempre as dimensões da diversidade biológica, subjetiva, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica, política, ambiental, cultural, ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam cada pessoa ou cada grupo social, no sentido de concretizar o acesso universal e equidade como direito à cidadania; integralidade e humanização do cuidado por meio de prática médica contínua e integrada; qualidade na atenção à saúde, pautando seu pensamento crítico; segurança na realização de processos e procedimentos,

referenciados nos mais altos padrões da prática médica, preservação da biodiversidade com sustentabilidade, ética profissional, promoção da saúde, como estratégia de produção de saúde, cuidado centrado na pessoa sob cuidado, promoção da equidade no cuidado adequado e eficiente das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p.1)

No eixo da Gestão em Saúde, no Art. 6º, a Graduação em Medicina visa:

[...] à formação do médico capaz de compreender os princípios, diretrizes e políticas do sistema de saúde, e participar de ações de gerenciamento e administração para promover o bem estar da comunidade, por meio das seguintes dimensões: Gestão do Cuidado, com o uso de saberes e dispositivos de todas as densidades tecnológicas, valorização da vida, tomada de decisões, comunicação, incluindo as novas tecnologias da informação e comunicação, liderança exercitada na horizontalidade das relações interpessoais, trabalho em equipe, construção participativa do sistema de saúde, participação social e articulada nos campos de ensino e aprendizagem das redes de atenção à saúde (BRASIL, 2014, p. 2).

Quanto ao eixo da Educação em Saúde:

[...] o graduando deverá corresponsabilizar-se pela própria formação inicial, continuada e em serviço, autonomia intelectual, responsabilidade social, ao mesmo tempo em que se compromete com a formação das futuras gerações de profissionais de saúde, e o estímulo à mobilidade acadêmica e profissional, objetivando um aprendizado autônomo e responsável, no qual busca pelos seus conhecimentos diante das possibilidades que lhe são apresentadas a partir da prática,

simulações ou discussão de casos em ambientes protegidos e controlados, sendo direcionados por um facilitador que proporcionará o desenvolvimento no processo de aprendizagem buscando reflexões e um olhar ampliado para as relações com o paciente, equipe e comunidade (BRASIL, 2014. p. 3).

Contribuindo com as propostas da DCN do Curso de Graduação em Medicina de 2014, Berbel (2011) diz que a implantação das metodologias ativas pode favorecer o desenvolvimento da autonomia a partir do momento em que propostas de problematização são ofertadas aos alunos e suas impressões são valorizadas, favorecendo a discussão, reflexão e desenvolvimento do raciocínio, sendo o professor o facilitador deste trabalho.

Esta remodelagem na forma de ensinar, destaca a Metodologia Ativa como aquela com maior possibilidade de inserir o aluno e futuro egresso no contexto descrito pelas DCNs do Curso de Graduação em Medicina, por possibilitar a vivência com a realidade/prática mais precocemente, além de mostrar que esta estratégia de ensino- aprendizagem possibilita o desenvolvimento do olhar ampliado para o cuidado. (ITIKAWA *et al.*, 2008; RUIZ, FARENZENA, HAEFFNER, 2010; PEIXOTO, RIBEIRO, AMARAL, 2011; ANDRADE, *et al.* 2011).

Esta evidência é enfatizada por Nunes *et al.* (2008) quando revela que na metodologia ativa é possível desenvolver as habilidades de comunicação e atitudes humanizadas diante dos pacientes, além de desenvolver elementos psíquicos, afetivos e cognitivos, necessários para tal.

Segundo Marques (2018), o método de ensino ativo gera uma autonomia ao estudante e o leva a uma corresponsabilização não só pessoal, mas também no seu trabalho em grupo e com a comunidade. Desta forma, o aluno começa a perceber os valores de uma boa relação interpessoal, pois passa a depender também do outro para construir o seu saber, seja no trabalho em grupo, com outros estudantes ou com a comunidade que está atuando.

Assim, a autora coloca que as interfaces de autonomia, relação com a comunidade e do pluralismo são importantes para a concretização da construção de uma melhor educação em valores, a partir das metodologias ativas. Pois, vivenciar contrastes socioeconômicos e culturais, em especial fora da escola e em cenários reais, mobilizam sensações e proporcionam diálogos e reflexões concretizando questões de educação moral (MARQUES, 2018).

Para Enderle *et al.* (2018), o estudante capacitado através da metodologia ativa tem a possibilidade de resgatar a sensibilidade, desenvolver o pensamento crítico, tomadas de decisões, ações humanizadas e éticas. Estas questões, somadas à socialização dos saberes na prática colaboram também para o desenvolvimento da competência moral ou do fortalecimento desta no aluno. Fato que vai de encontro com o pensamento de Silva (2011), quando diz que a moral só é possível de ser construída se levar em conta o outro diante de seus aspectos intrínsecos e extrínsecos, os quais devem ser coordenados e não ignorados.

Corroborando a isto, Marques (2018) diz que a compreensão da responsabilidade da profissão e da essência do cuidar do outro, tornando a relação profissional-usuário respeitosa, empática, com formação de vínculo e escuta qualificada através da comunicação, faz

com que o aluno desenvolva a competência moral. Afirma ainda, que as metodologias ativas se utilizam de estratégias de aprendizado que estimulam não só as competências técnicas, mas também as humanísticas e éticas, contribuindo assim com a formação moral do indivíduo.

Diante deste panorama sobre a mudança curricular e as possibilidades que as metodologias ativas geram nos discentes, em especial no desenvolvimento de autonomia, ações críticas e reflexivas em relação ao cuidar do outro e/ou comunidade, é pertinente entender sobre o desenvolvimento moral e ético pois segundo Bataglia (2022), para Piaget é no método ativo, que se realiza a construção de valores quando há a interação com o meio durante a formação, assim favorecendo ao estudante a possibilidade de desenvolvimento da autonomia moral e a ética e, conseqüentemente o desenvolvimento da competência moral.

Para Dongo-Montoya (2022), a condição fundamental para a formação ética e moral do discente é a liberdade de ação em relação a qualquer escolha, o que o levará ao desenvolvimento de responsabilidades. O mesmo autor complementa dizendo que tanto para Freire como para Piaget, não é possível sair da ingenuidade para a criticidade sem o envolvimento da ética e da moral na formação do estudante.

Apesar de todos estes ganhos que a metodologia ativa traz para os estudantes, Oliveira *et al.* (2008) mencionam que apesar de haver um grande número de cursos médicos discutindo sobre as mudanças curriculares, somente uma minoria tem implantado disciplinas e/ou programas de iniciação científica, bem como promovido a participação comunitária/popular. Este fato, pode ser entendido

quando Albino et.al (2004) relatam que dentro da classe médica há muita atenção para as capacitações técnicas/assistenciais deixando a acadêmica à margem, o que colabora com o distanciamento dos saberes sobre as alterações pedagógicas do curso. Além disso, Stella et.al (2009) argumentam que há uma dificuldade de aceitação dos docentes em realizar as atividades propostas pelas diretrizes em cenários da Medicina Social, Preventiva e Saúde Coletiva, o que leva a uma mudança de paradigmas em relação aos cenários de aprendizagem, que na sua grande maioria são intra-hospitalar.

Entretanto, as escolas que implantaram e que discutem sobre a importância da inclusão de novas metodologias e disciplinas no currículo médico mostraram a satisfação dos alunos na nova experiência, sendo favoráveis à implantação permanente. Anjos et.al (2010), relatam que a mudança curricular possibilita novos aprendizados em lugares diferentes, proporcionando vivências em espaços onde a clínica ampliada é mais viável, obtendo desta forma novos olhares, interpretações e construção de conhecimentos.

Além disso, os mesmos autores, contribuem dizendo que a inserção dos estudantes na atenção básica permite que os tornem mais participativos e preparados e desta forma a academia cumpre com o seu papel, seguindo as novas propostas curriculares. Afirmação, que vai ao encontro com os autores Oliveira, *et al.*(2010); Itikawa, *et al.* (2008) e Oliveira; Alves (2011), quando relatam de forma positiva a inserção de novas disciplinas que utilizam como campo de estágio a rede de saúde pública e/ou uma das ferramentas da metodologia ativa como proposta de ensino aprendizagem como, por exemplo, o *Problem Based Learning* (PBL) – Ensino Baseado em Problemas e a Metodologia Problematizadora.

Portanto, diante da realidade de uma sociedade intolerante, onde as atitudes são tomadas a partir do efeito do poder monetário e do prestígio individual, identificar se os alunos têm apresentado o desenvolvimento da competência moral ao longo do curso de medicina se faz necessário, pois as DCNs deste curso colocam que os alunos precisam apresentar um trabalho colaborativo em equipes de saúde, respeitando normas institucionais dos ambientes de trabalho e agindo com compromisso ético-profissional, superando a fragmentação do processo de trabalho em saúde; além de estar em contato com a comunidade, família e indivíduo aplicando os preceitos do SUS como a universalidade e a equidade.

Para isso, este estudante deverá ser estimulado desde o início do curso a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes como agente prestador de cuidados e atenção, compatíveis com seu grau de autonomia, que se consolida, na graduação, com o internato, utilizando da metodologia ativa como processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014). Assim, lidar com discussões, reflexões e princípios morais fará parte da realidade deste estudante e futuro profissional, sendo então, importante buscar uma metodologia pedagógica ativa que favoreça o desenvolvimento da competência moral e ética para que este futuro profissional esteja preparado para lidar com tais situações pertinentes à profissão.

Considerações Finais

Os educandos, merecem mais do que “aulas” de educação moral, ou seja, vivenciar a moralidade em todos os aspectos, tempos e espaços das instituições educacionais para que seja possível o pleno exercício da democracia.

Silva (2022) aponta que em pesquisas brasileiras sobre a competência moral em cursos de graduação, seja em Pedagogia, Psicologia, Medicina, Enfermagem entre outros cursos, geralmente, todas têm encontrado o seguinte resultado: os cursos de graduação “não estão proporcionando, de forma adequada e muito menos suficiente, em termos de conteúdo, estratégias e tipo de ambiente, o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, a formação ética de seus alunos” (LEPRE et al., 2014, p. 132), o que indica ser um tema problemático na Educação Superior em geral.

Outro ponto trazido por Carvalho, Soares e Ferreira (2023) e que precisa ser melhor observado/estudado é sobre docentes que ficam responsáveis por ministrar aulas sobre conteúdos ético-legais e nem sempre estão qualificados para tal, o que conseqüentemente compromete a formação do estudante de medicina nestes quesitos.

Assim como Piaget, também almejamos a formação de sujeitos autônomos, moralmente falando, e para tanto, precisamos do rompimento de ranços tradicionalistas na educação. Uma universidade comprometida com essa formação pode e deve trabalhar para a construção de um ambiente sociomoral com base no respeito mútuo e na cooperação, o que é bem diferente de alguns modelos que temos encontrado em nossas pesquisas. Corroboramos com Bataglia (2022, p. 91) ao mencionar que: “[...] a escola tradicional valoriza o acúmulo de conteúdos, o respeito unilateral, a competição e em uma palavra, a heteronomia”.

Vimos que a competência moral é caracterizada pela coerência com os próprios princípios em momentos conflituosos ou em problemas morais difíceis, o que nos leva a pensar que esta não

combina com autoritarismo. Devemos educar para e na cidadania e por que não, na/para a democracia.

Defendemos uma educação integral que realmente favoreça a construção dessa competência e da personalidade moral. Tarefa essa não só nossa, mas de todos que atuam na Educação.

Referências

ALBINO, R.M; TOMAZZONI, R.G.C; RODRIGUES, N.C; SILVA, G. A; RIGGENBACH V.; GROSSEMAN, S.; SILVA, C.A.J. Percepções de professores da primeira e segunda fase do curso de graduação em medicina sobre o novo currículo da Universidade Federal de Santa Catarina. **Arquivos Catarinenses de Medicina** v. 33. n. 4, 2004.

ANJOS, R.M.P; GIANINI, R.J; MINARI, F.C; LUCA, A.H.S; RODRIGUES, M.P. “Vivendo o SUS”: uma experiência prática no Cenário da atenção básica. **Revista brasileira de educação médica**. 34 (1): 172 – 183 ; 2010

ALBUQUERQUE, V.S. *et al.* Integração curricular na formação superior em saúde: refletindo sobre o processo de mudança nos cursos do Unifeso. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 31 (3): 296 – 303, 2007.

ANDRADE, S. C.; DEUS, J.A.; BARBOSA, E. C. H.; TRINDADE, E.M.V. Avaliação do desenvolvimento de atitudes humanísticas na Graduação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, 35 (4):517-525, 2011.

BATAGLIA, P.U.R. Pesquisas Brasileiras sobre competência moral. *In*: BATAGLIA, P. U. R., ALVES, C. P., PARENTE, E. M. P. P. R. (Org.). **Estudos sobre competência moral: propostas e dilemas para discussão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.p. 49-101. ISBN 978-65-5954-220-8 (digital).

BATAGLIA, P.U.R. A validação do teste de juízo moral (MJT) para diferentes culturas: O caso brasileiro. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.23; n.1, p. 83-91, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/KryBvwwK7XSJyMwRHCNYYkD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 jan. 2023.

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. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v.15, n.1, abr.2010.

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, L. R. P.; VICENTIN, V. F. (Org.). **Esses adolescentes de hoje...** o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014. p.113-135.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BIAGGIO, A.M.B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 10 (001), 1997.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. Presidência da República. “**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF), 23 dez. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 23 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de jun. de 2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF), 23 jun.2014; (Seção 1): 8-11.

CARVALHO L.D.; SOARES L.M.; FERREIRA F.C. Nível de Conhecimento ético-legal dos graduandos em Medicina: estudo transversal no ano de 2020. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 47, n.1: e029, 2023.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Freire e Piaget no Século XXI**: personalidade autônoma, práxis e educação. Curitiba: Appris, 2022.

ENDERLE, C.F; SILVEIRA, R.S; DALMOLIN, G.L; LUNARDI, V.L; AVILA, L.I, DOMINGUEZ, C.C. Teaching strategies: promoting the development of moral competence in undergraduate students. **Rev. Bras. Enferm.** [Internet]. 2018, 71 (Suppl 4): 1650-6.

FEUERWERKER, L.C.M.; MARSIGLIA, R. Estratégias para mudanças na formação de RHs com base nas experiências

IDA/UNI. **Divulgação em saúde para debate**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 24-28, jul. 1996.

FIOCRUZ. **Reforma Sanitária**. Disponível em: <https://pensesus.fiocruz.br/reforma-sanitaria> . Acesso em: 02 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GONZÁLEZ, A.D; ALMEIDA, M.J. Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 20 [2]: 551-570, 2010.

ITIKAWA, F.A; AFONSO, D.H; RODRIGUES R.D; GUIMARÃES, M.A.M. Implantação de uma nova disciplina à luz das Diretrizes Curriculares no Curso de Graduação em Medicina na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, 32 (3):324-332, 2008.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brower, 1992.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. *In*: M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), **Review of child development research** (Vol. 1, pp. 381-431). New York: Russel Sage Foundation, 1964.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y. de.; OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

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

LA TAILLE, Y. de. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. de. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 26, n. 25ANOS, p. 105–114, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/18179>. Acesso em: 27 jun. 2023.

LEMOS DE SOUZA, L.; VASCONCELOS, M. S. Juízo e Ação Moral: desafios teóricos em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, SC, v. 21, n. 3, p. 343-352, set./dez.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a07v21n3.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LEPRE, R. M.; MORAIS-SHIMIZU, A.; BATAGLIA, P. U. R.; GRÁCIO, M. C. C.; CARVALHO, S. M. R. de.; OLIVEIRA, J. B. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/498/441> . Acesso em: 26 jun. 2023.

MATOS, E. F.; ZUCCOLI, M.C. da S. A. Competência Moral e Educação: algumas contribuições. *In*: BATAGLIA, P. U. R., ALVES, C. P., PARENTE, E. M. P. P. R. (Org.). **Estudos sobre competência moral: propostas e dilemas para discussão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.p. 265-281. ISBN 978-65-5954-220-8 (digital).

MARQUES, L.M.N.S.R. As metodologias ativas como estratégias para desenvolver a educação em valores na graduação de enfermagem. **Esc. Anna Nery** 2018; 22 (3): e20180023. DOI: 101590/2177-9465-ean-2018-0023.

MARQUES, L.M.N.S.R.; FONSECA, S.C; MILLIONI, C.V.; CORBICEIRO, W.C.H. Quais são os valores morais essenciais para a formação médica? **Revista de Bioética**. vol.28 no.4 Brasília Out./dez.,2020. DOI: 10.1590/1983-80422020284433.

MENIN, M. S. de S. Escola e Educação moral. *In*: DONGO-MONTOYA, A. O. (org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-62.

MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, P. U. R. **Uma balança para as virtudes: o valor da justiça**. 1ª ed. Americana: Adonis, 2017.

MORAES, B.A. Repensando a formação de profissionais de saúde à luz dos movimentos de mudança. **Dissertação** apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde da Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Nutrição e Saúde. Goiânia, 2016.

MOREIRA, C.O.F; DIAS, M.A.S. Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. **ABCS Health Sci**. 40(3):300-305; 2015.

MORITA, M.C; HADDAD; A.E, ARAÚJO; M.E. **Perfil atual e tendências do cirurgião-dentista brasileiro**. Maringá: Dental Press, 2010.

NUNES S.O.V et al. O ensino de psiquiatria, habilidades de comunicação e atitudes no currículo integrado do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica** 32 (2): 210 – 216: 2008.

OLIVEIRA N.A. et al. Mudanças Curriculares no Ensino Médico Brasileiro: um Debate Crucial no Contexto do Promed. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 32 (3): 333–346; 2008.

OLIVEIRA J.A.A.; NETO, F.J.M.; PINTO, F. J. M.; SILVA, M.G.C.S.; JORGE, M.S.B. Transversalidade do Conhecimento da Saúde Coletiva no Currículo de Medicina de uma Escola Médica Pública: Relevância das Disciplinas na Formação dos Alunos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 34 (2): 278–283; 2010.

OLIVEIRA N. A.; ALVES, L. A. Ensino Médico, SUS e Início da Profissão: como se Sente Quem Está se Formando? **Revista Brasileira de Educação Médica**, 35 (1): 26-36; 2011.

PEIXOTO, J.M; RIBEIRO, M.M.F; AMARAL, C.F.S. Atitude do estudante de medicina a respeito da relação médico-paciente X modelo pedagógico. **Rev. Bras. Educ. Med.** 35 (2), 2011, p. 229-236.

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

PIAGET, J. Os Procedimentos da Educação Moral. *In*: MACEDO, L. de. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 1-36.

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, p. 75-102.

RUIZ, D.G; FARENZENA, G.J; HAEFFNER, L.S.B. Internato regional e formação médica: percepção da primeira turma pós-reforma curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 34 (1): 21-27; 2010.

RICOUER, P. **Soi-même comme um autre**. Paris: Seuil, 1990.

SILVA, N.P. Moral e diferença em Piaget. *In*: DONGO-MONTOYA, A. O. *et al.* (org.) **Jean Piaget no século XXI – escritos de epistemologia e psicologia genética**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.139 – 154.

SILVA, M. E. F. da. Avaliação da Competência Moral na Formação em Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. *In*: SILVA, M. E. F. da.; MARTINS, R. A. (org.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 307-328.

STELLA, R.C.R; PUCCINI, R.F. A formação profissional no contexto das Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de medicina. *In*: PUCCINI, R.F., SAMPAIO, L.O., BATISTA, N.A. (org.). **A formação médica na Unifesp: excelência e compromisso social** [online]. São Paulo: Editora Unifesp, 2008. p. 53-69.

STELLA, R.C.R *et.al.* Cenários de Prática e Formação Médica na Assistência em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v.22, n.1, p.63-69, 2009.

A Importância das Metodologias Ativas na Formação de Profissionais da Saúde da Atualidade

Cláudia Érika S. do Nascimento LIMA²⁷

Introdução

A educação tem passado por relevantes processos de mudanças, pelos quais se estabeleceu uma nova dinâmica na relação entre educador e educando (COLARES; OLIVEIRA, 2018). É com base nessa afirmação das autoras, e acreditando no potencial que essas mudanças representam no cotidiano escolar, especialmente as que possuem relação direta com o processo de ensino-aprendizagem, que como profissional da área da saúde e da educação, dou início a esse texto, com a proposta inicial de promover uma reflexão sobre a formação dos profissionais da saúde na atualidade.

Não é novidade que a formação profissional em saúde durante muito tempo foi pautada no uso de metodologias tradicionais, tal modelo vincula-se a um processo de ensino-aprendizagem limitado, no qual o professor desenvolve um papel centralizado, sendo ele quem detém e transmite o conhecimento para o aluno. Nesse cenário, o discente se configura com o papel passivo de reproduzir o que foi

²⁷ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: claudia.erika@unesp.br

repassado pelo docente, não se provocando a reflexividade e desenvolvimento da autonomia do profissional em formação (MITRE *et al.*, 2008).

De modo geral, podemos afirmar que nas últimas décadas, as instituições de ensino superior têm buscado se movimentar para o desenvolvimento de uma educação mais autônoma, reflexiva e crítica, onde é estimado que ocorra a migração do uso de métodos de ensino tradicionais para implementação de métodos ativos no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Por outro lado, porém, pouco se sabe como de fato fazer com que este mesmo processo seja executado sob esta nova ótica.

Para Colares e Oliveira (2018), o ensino em saúde requer o uso de metodologias inovadoras, pois possibilita que o estudante consiga visualizar a sua ação nos diferentes espaços de atuação. Nessa perspectiva, as metodologias ativas configuram um método no qual o aluno tem condições de refletir sobre a sua realidade e assumir de fato sua responsabilidade dentro do processo educacional.

Dessa forma, a discussão e a experiência com as metodologias ativas de ensino possui estreita relação com concepções pedagógicas que estimulam o aprendizado do discente, de maneira a configurar uma estratégia importante para a formação de profissionais críticos, reflexivos e transformadores de suas realidades, além de serem uma possibilidade de potencializar as práticas dos profissionais de educação em saúde junto aos usuários, famílias e comunidades que atuarão.

Baseado no exposto, e na importância que o tema em estudo possui para os processos educativos, construiu-se a seguinte questão: como as metodologias ativas podem ser utilizadas na formação dos profissionais da área da saúde?

Por fim, o presente artigo tem como objetivo verificar como as metodologias ativas são utilizadas na formação de profissionais da área da saúde, através de uma revisão da literatura publicada nos últimos cinco anos.

Metodologia

Esta é uma pesquisa do tipo bibliográfica e sua principal vantagem é permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que ele poderia pesquisar diretamente. Neste tipo de pesquisa, utilizam-se materiais previamente organizados com o objetivo de analisar o que já foi desenvolvido sobre um determinado tema (GIL, 2022).

Como fonte de informação para o levantamento bibliográfico, utilizou-se o Google Acadêmico, sendo a busca feita a partir dos seguintes descritores: “metodologias ativas” e “ensino em saúde”. O levantamento bibliográfico foi realizado durante o mês de julho de 2023. Na busca inicial, foram encontrados aproximadamente 100 artigos publicados no período de 2018-2023, a escolha desse período justifica-se pelo fato de se buscar conhecer como tem sido trabalhado o tema em análise nos últimos cinco anos nas instituições de ensino superior.

A partir desta amostra inicial, foi realizada a leitura do título dos artigos, onde selecionou-se os que mais apresentavam relação com o tema em estudo. Foram catalogados pela pesquisadora 26 artigos científicos publicados no período de 2018 – 2023, com a finalidade de organizar melhor o material encontrado.

Após essa etapa, foi realizada a leitura do resumo das 26 publicações, e nesse segundo momento, fiz a seleção delas buscando

utilizar as que tinham maior reconhecimento no meio acadêmico (maior quantidade de citações e qualis da revista onde foi publicado). Desta amostra, foram escolhidos 10 artigos científicos para serem analisados no decorrer desta revisão de literatura.

Resultados e Discussão

A síntese dos resultados obtidos está descrita no quadro 01, 10 (dez) publicações foram analisadas integralmente e utilizadas efetivamente para construção deste trabalho. Os artigos foram organizados na sequência a seguir: ano de publicação, autor, título da publicação, tipo de pesquisa e o objetivo de forma resumida.

Quadro 1 – Ano, título, tipo de pesquisa e objetivo

Nº	Ano	Autor	Título da publicação	Tipo de pesquisa	Objetivo
1	2018	Colares, K. T. P.; Oliveira, W.	Metodologias ativas na formação profissional em saúde: uma revisão	Revisão de literatura	Analisar a produção científica sobre o uso de metodologias ativas na formação profissional em saúde. Em caráter secundário, busca discorrer brevemente sobre a formação e atuação do docente da área de saúde.

2	2018	Macedo, K. D. S. <i>et. al.</i>	Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde.	Relato de experiência	Relato de experiência realizado com a participação de docentes de uma universidade pública da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul-Brasil. Foram realizadas oficinas pedagógicas com base no Arco de Charles Magueréz.
3	2018	Barros, F. F. <i>et al.</i>	Emprego de metodologias ativas na área da saúde nos últimos cinco anos: revisão integrativa.	Revisão Integrativa da literatura	Conhecer a produção científica brasileira sobre metodologias ativas utilizadas na área da saúde nos últimos cinco anos.
4	2020	Sousa, C. E. G.	Metodologias ativas de ensino aprendizagem na área da saúde: revisão de literatura	Revisão bibliográfica	Verificar as evoluções no processo de ensino aprendizagem, evidenciar os indispensáveis conceitos, ferramentas e métodos das intituladas

					metodologias ativas e salientar sua aplicabilidade na construção de profissionais da saúde, pretendendo a instrução de educadores.
5	2021	Silva, Y. C; Júnior, E.O; Tinoco-Veras, C. M.	A utilização de metodologias ativas na formação de profissionais da saúde: uma revisão integrativa.	Revisão de literatura	Realizar um levantamento bibliográfico sobre as principais metodologias ativas utilizadas na formação de profissionais da área da saúde.
6	2021	Pereira, J. C. <i>et. al.</i>	Metodologias ativas e aprendizagem significativa: processo educativo no ensino em saúde.	Pesquisa de Campo	Analisar uma prática educativa, segundo a teoria da aprendizagem significativa, sobre metodologias ativas no ensino em saúde, realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde.

7	2021	Leitão, L. M. B. P. <i>et. al.</i>	Metodologias ativas de ensino em saúde e ambientes reais de prática: uma revisão	Revisão de literatura	Revisar a literatura sobre as metodologias de ensino-aprendizagem em ambientes reais, conhecendo seus benefícios e aplicações.
8	2021	Garcia, A. <i>et. al.</i>	Utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem em saúde	Revisão de literatura	Analisar as literaturas científicas sobre as Metodologias Ativas para a construção do ensino na saúde, possibilitando evidenciar a relevância do questionamento sobre: “a construção do ensino em saúde” frente ao seu contexto de ensino aprendizagem para a formação dos futuros profissionais da área.
9	2022	Santos, J. C. O. <i>et. al.</i>	Avaliação da aprendizagem nos cursos de	Revisão de literatura	Reunir e consolidar informações que

			formação em saúde pautados em metodologias ativas: revisão integrativa.		potencializam a tomada de decisão frente à promoção de melhorias do processo avaliativo no contexto de formação em saúde.
10	2023	Menegócio, A. M. <i>et al.</i>	Transpondo fronteiras em metodologias ativas: da autonomia à efetividade do processo de aprender a aprender.	Revisão sistemática da literatura	Identificar como o uso de metodologias ativas promove o desenvolvimento da autonomia do graduando de enfermagem no processo de aprender a aprender.

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao ano de publicação, destacou-se o ano de 2021 com 04 artigos publicados sobre o tema em estudo, em seguida têm-se o ano de 2018 com 03 artigos. Notou-se que o ano de 2019 não aparece na relação dos anos de publicação, podendo este dado estar relacionado com a condição de pandemia da COVID-19 que nosso país enfrentava, no qual as pesquisas sobre o tema, acabaram ficando em segundo plano.

Sobre o tipo de estudo realizado, observou-se que dos 10 textos analisados, 08 tratam-se de revisões de literatura (integrativa ou

sistemática) e os outros 02 artigos são caracterizados, como relato de experiência e pesquisa de campo, respectivamente. Este dado pode ser utilizado para justificar a similaridade encontrada nos objetivos dos artigos estudados, pois em sua maioria, as publicações objetivaram: analisar, conhecer ou verificar como são utilizadas as metodologias ativas no contexto de formação dos profissionais da área da saúde inseridos em carreiras variadas, tais como: enfermagem, odontologia, fisioterapia e medicina.

A literatura analisada coloca em evidência que os estudos sobre o uso de metodologias ativas têm sido crescentes nos últimos anos, devido essa estratégia ser considerada no meio acadêmico como promissora para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Com base neste dado, propomos uma reflexão sobre o cenário em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos profissionais da saúde, no qual os personagens envolvidos (docentes e discentes) precisam estar dispostos a estabelecer uma relação na qual a prioridade é a construção do conhecimento, e conseqüentemente, a formação integral do aluno, que no futuro será o profissional da área da saúde.

Com base no exposto acima, percebemos que cada um têm e precisa cumprir o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Para o discente é importante pontuar que sem maturidade, interesse e disponibilidade de sua parte para construir o seu conhecimento, nenhuma metodologia utilizada (por mais bem pensada, escolhida e preparada pelo docente) trará bons efeitos. Esta perspectiva apresentada, é reforçada com base nos resultados encontrados por Menegocio *et. al.* (2023, p. 14), onde afirma-se que “o que define a potencialidade no aprendizado se relaciona de forma direta com o

interesse do discente pelo conteúdo oferecido em sala de aula e pela projeção referente a qual tipo de profissional almejam ser depois de formados”.

Do outro lado, há o docente da saúde, profissional fundamental no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas que comumente é encontrado na literatura como “resistente” para implementar novas metodologias. Ancoro-me na ideia de que mudar não é uma tarefa fácil, e por isso, deve ocorrer aos poucos, para que cada um compreenda seu valor dentro do processo que está inserido, desta forma, é esperada a ocorrência de dificuldades por parte dos docentes da saúde. Então, como proceder para minimizar os impactos dessas barreiras?

Acredita-se que para amenizar as dificuldades encontradas pelos docentes, é necessário assimilar as razões pelas quais é preciso realizar mudanças na sua prática pedagógica, e compreender a importância do seu papel como mediador, haja vista, que esse é um requisito fundamental para que a aprendizagem aconteça (SOUSA, 2020). É claro que a transformação pedagógica não deve ocorrer como se fosse uma corrida para utilizar-se as metodologias ativas, muito pelo contrário, este é um processo lento, que exige boa vontade, engajamento e querer por parte dos professores e alunos para que flua naturalmente e ambos se sintam satisfeitos com os resultados obtidos.

Vale ressaltar, que a maioria dos professores atualmente lecionando no ensino superior, são frutos de uma formação tradicional, baseada no ensino conteudista e tecnicista, portanto, esperar que estes profissionais em sua prática sejam capazes de atuar diferente é algo difícil de acontecer, porém, esta crítica só nos confirma a existência das barreiras para compreensão ou aplicação das

metodologias ativas de ensino-aprendizagem em decorrência da deficiência ou ausência de formação pedagógica para professores (BARROS, *et. al.*, 2018; SOUSA, 2020).

Ademais, observou-se que alguns autores com obras analisadas neste artigo (SOUSA, 2020; PEREIRA, *et. al.*, 2021; LEITÃO, *et. al.*, 2021; MENEGÓCIO, *et. al.*, 2023) propuseram discussões sobre o uso de metodologias ativas de forma mista, explorando as potencialidades do ensino tradicional e do ensino ativo para os cursos da área da saúde, sendo esta apresentada como uma estratégia com bons rendimentos.

Corroboramos com Menegócio *et. al.* (2023), ao considerar que alguns conteúdos específicos da saúde humana, ainda tem necessidade de ser abordados no formato tradicional, colocando o docente como facilitador primário do aprendizado de modo que o conhecimento prévio seja ofertado ao discente, ao utilizar o ensino misto (estratégias tradicionais e métodos ativos), há aumento de desempenho clínico dos profissionais da saúde proporcionando a construção direta entre o conhecimento adquirido na teoria em comparativo ao que se desenvolve na prática.

Sousa (2020) faz breve colocação nesse sentido em sua revisão de literatura, podemos perceber no trecho abaixo:

Os métodos ativos de ensino não impedem ou anulam a metodologia convencional, ambas são capazes de serem combinadas com sucesso no processo de adquirir conhecimentos [...] seria pertinente executar esses métodos de forma mesclada com a metodologia tradicional como maneira de adequação, permitindo-se uma adesão mais ampla (SOUSA, 2020, p. 60).

Pereira *et. al.* (2021) nessa mesma linha de pensamento, ressaltam que embora os métodos tradicionais e os métodos ativos sejam opostos, eles não constituem uma dicotomia, sendo possível que o ensino ocorra com os dois tipos de métodos, com variação apenas no nível de significação, ora pois, um dos maiores problemas do método tradicional é o fato dos conteúdos repassados não se relacionarem de forma coerente e clara à estrutura cognitiva do sujeito, e as metodologias ativas possibilitariam que isso ocorresse.

Dessa forma, é preciso sublinhar que o uso das metodologias ativas precisa ser pensado de acordo com a particularidade dos alunos, as características do curso, o perfil esperado para o egresso, o nível de disponibilidade dos discentes para a construção da aprendizagem e a habilidade do docente em conduzir uma metodologia que seja adequada aos objetivos da disciplina que esteja lecionando. Somente assim, é possível repensar o ato de ensinar uma profissão acompanhando a atualidade e o modo de pensar da sociedade. Acreditamos que o mais importante de tudo isso é fazer com que o aluno perceba qual é o seu papel social, e tenha interesse em argumentar, refletir, participar ativamente e visualizar as suas responsabilidades como futuro profissional desde o início da sua formação.

Os artigos analisados nos apresentam ainda diversas metodologias ativas que podem ser utilizadas na formação dos profissionais da saúde. Dentre elas, são citadas com maior frequência no material estudado as metodologias: Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL (*Problem Based Learning*); Aprendizagem Baseada em Equipe – TBL (*Team Based Learning*) e Metodologia da Problematização.

Não é surpresa encontrar nos destaques essas metodologias, já que estas são as mais conhecidas no meio acadêmico, e apesar de distintas, elas têm como base a resolução de problemas para o desenvolvimento de habilidades na área da saúde. A Aprendizagem baseada em Problemas – PBL objetiva um ensino integrado dos conteúdos, do ciclo de estudo e das diversas áreas envolvidas no processo de formação, que possibilitam ao aluno que “aprenda a aprender” e desperta a sua capacidade de tomada de decisão diante da sua atuação profissional. Este método é bastante utilizado nos cursos de Medicina, mas sua aplicabilidade não se restringe a ele. Atualmente, vem sendo utilizada em cursos que possuem em seu currículo participação com o ambiente hospitalar e atendimento de pacientes (SILVA; JUNIOR; TINOCO-VERAS, 2021).

Sobre a Aprendizagem baseada em Equipe – TBL, trata-se de uma metodologia parecida com o método descrito acima, mas possui suas particularidades, o TBL busca a resolução de problemas em grupo, permitindo que o estudante tenha encontros prévios com o docente facilitador, e aplique seus conhecimentos através da atividade em grupo antes da aula propriamente dita. Tal ferramenta tem bons resultados em cursos que tem como base as aulas expositivas que se complementam com o método ativo (SILVA; JUNIOR; TINOCO-VERAS, 2021).

A metodologia da problematização, que é um método ancorado no debate e problematização da realidade, na qual se trabalham situações problemas que requer dos alunos buscar uma solução com base no conhecimento científico, de modo que possam exercitar sua tomada de decisão e resolução de problemas. Nesta metodologia, a situação problema é um disparador e o docente é

quem direciona os alunos para o desenvolvimento da sua capacidade crítica e reflexiva (MACEDO *et. al.*, 2018).

Com menor frequência, porém, não menos importantes, foram apresentados: o Arco de Charles Maguerez; Uso de Roda de Conversa; Mapa conceitual; Colcha de retalhos; Cordel; Portfólios; Simulação realística; Sala de aula invertida; Uso de questões norteadoras e o uso de tecnologias de informação e comunicação. E por fim, métodos apresentados como específicos para formação da área da saúde, que são: preceptor em um minuto; o momento em cinco minutos e o método SNAPPS.

Grande parte desses métodos, são empregados de maneira corriqueira em ambientes controlados, como salas de aula, auditórios, unidades básicas de saúde, escolas, e por serem mais populares, são mais simples de introduzir na rotina dos docentes e discentes, eles também podem ser utilizados dentro das metodologias descritas acima, como ferramenta para favorecer o processo de ensino-aprendizagem (LEITÃO *et. al.*, 2021).

É válido lembrar que o paciente é o que motiva a existência dos profissionais da área da saúde, dessa forma, a formação do futuro profissional da área da saúde é além do resultado do conteúdo ministrado em sala de aula, reflexo da vivência do aluno e da formação humanística que este recebe dentro da universidade.

Conclusão

A educação superior em saúde, nos últimos anos, tem passado por transformações no que diz respeito as metodologias de ensino-aprendizagem. Busca-se na atualidade, desenvolver no profissional da saúde, habilidades necessárias para sua vivência profissional, tais

como: tomada de decisão, liderança, autonomia e criatividade na sua forma de atuação. Para que isso ocorra, os métodos de ensino tradicionais não seriam suficientes, devido suas limitações práticas, que podem ser superadas com a utilização de metodologias ativas, nas quais o aluno passa a ser o centro na construção do conhecimento, com base em uma educação crítica e reflexiva.

A partir desta revisão de literatura, percebeu-se, que as metodologias ativas cada vez mais têm ganhado espaço na formação dos profissionais da área da saúde e também no meio científico, haja vista que, hoje temos muitos estudos realizados sobre o tema. É claro que, ainda há muito a se avançar na discussão sobre o assunto, pois apesar da preocupação com as mudanças nas práticas educativas, é preciso quebrar alguns paradigmas educacionais, e esta configura uma tarefa bastante difícil, e que exige ação coletiva, especialmente, dentro das universidades.

A literatura indica que a formação acadêmica do profissional da área da saúde exige o engajamento de dois personagens principais para se alcançar bons resultados: docente e discente, trabalhando juntos, cada um exercendo o seu papel e compreendendo o seu valor dentro do processo educativo, para que o resultado seja ao longo dos anos de formação o desenvolvimento de um profissional crítico, reflexivo, capaz de tomar decisões e solucionar problemas dentro do seu ambiente de trabalho, ou seja, é preciso estar preparado para atuar junto à comunidade, e só é possível fazer isso, conhecendo na prática as situações em que estão inseridos.

Os resultados deste artigo também direcionam para a possibilidade de utilizar as metodologias ativas de forma mista, essa seria uma alternativa que de acordo com os estudos, apresentaria

maior adesão por parte do público, deixando claro, que uma metodologia não impede ou anula a outra, ambas possuem potencial para ser usadas de forma combinada, desde que sejam compatíveis com os objetivos da atividade a ser realizada.

Ao longo da análise realizada, foram levantadas as principais metodologias ativas utilizadas em cursos da área da saúde e percebi que foram abordadas com maior frequência a Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL (*Problem Based Learning*); Aprendizagem Baseada em Equipe – TBL (*Team Based Learning*) e Metodologia da Problematização. O que penso ser importante também pontuar, é que apesar de a maioria dos estudos sobre essas metodologias ativas se concentrarem na formação da área da saúde, elas podem ser utilizadas em variados campos do conhecimento e em todas as etapas de ensino.

Por fim, concluímos com esta revisão da literatura que o uso de metodologias ativas em cursos da área da saúde possuem um potencial para alavancar a formação desses profissionais, uma vez que o uso de novos métodos despertam aspectos positivos e transformadores no relacionamento entre professores e alunos e permitem o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades para construção de um olhar clínico que vai além do processo saúde-doença do paciente, mas abrange a realidade do indivíduo que está sendo assistido por esse profissional.

Referências

BARROS, F. F.; GUEDES, J.; ZERBINATTI, L. F.; RIBEIRO, E. R. Emprego de metodologias ativas na área da saúde nos últimos cinco anos: uma revisão integrativa. **Revista Espaço para Saúde**, ed. 19, v.2, p. 108-119. Dez. 2018.

COLARES, K. T. P.; OLIVEIRA, W. D. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**, v. 6, n. 2, p. 300-320, jul-dez, 2018.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LEITÃO, L. M. B. P.; VIANNA, I.C.; DELMIRO, A. L. C.; CRUZ, J. P. L.; MOTOYAMA, P. V. P.; FILHO, M. S. T.; BESSA, O. A. A. C. Metodologias ativas de ensino em saúde e ambientes reais de prática: uma revisão. **Revista Med (São Paulo)**, ed. 100, v. 4, p. 358-365. 2021.

MACEDO, K. D. S.; ACOSTA, B. S.; SILVA, N.S.; BECK, C.L.C.; SILVA, K. K. D. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, ed. 3, 2018.

MENEGÓCIO, A.M.; MATTOS, A. L. M.; GARCIA, C. P.; RODRIGUES, F. F. R.; RUAS, M. A.; GAETA, M. O. N.; QUEIROZ, P. H.B. Transpondo fronteiras em metodologias ativas: da autonomia à efetividade do processo de aprender a aprender. **Revista Práticas Inovadoras e tecnologias no ensino**, v. 1, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2023.

MITRE, S. M; SIQUEIRA-BATISTA, R; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M; MORAIS-PINTO, N. M; MEIRELLES, C. A. B; PINTO-PORTO, C; MOREIRA, T; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde coletiva**, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008.

PEREIRA, J. C. P.; MONTE, L. R. S.; SOUTO, C. C.; MATOS, A. H.; RENOVATO, R. D.; SALES, C. M.; TEXEIRA, L. S. Metodologias ativas e aprendizagem significativa: processo educativo no ensino em saúde. **Ensino, Educação e Ciências humanas**, v. 22, n. 1, p. 11-19. 2021.

SILVA, Y. C.; JUNIOR, E. O.; TINOCO-VERAS, C.M. A utilização de metodologias ativas na formação de profissionais da saúde: uma revisão integrativa. **Jornal Interdisciplinar de Biociências**, v. 6, n.2, 2021.

SOUSA, C. E. G. C. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na área da saúde: revisão de literatura. **JNT – Facit Business and Technology journal**, ed. 21; v.1, p. 51-62. Dez. 2020.

O Fazer Ético do Educador: Desafios e Perspectivas na Formação e Licenciatura em Psicologia

*Thaís Angélica Déo da Silva BERETA*²⁸

Introdução

Nossas primeiras reflexões partem da definição do que é ética, para que assim possamos compreender a importância de uma formação ética, tanto na prática profissional do educador quanto na Formação e Licenciatura em Psicologia.

Hoffman (1993) define ética como sendo uma disciplina filosófica que reflete sobre a moral, e que pode ser entendida como um conjunto de valores, de normas e de princípios que irão regular o comportamento tanto humano quanto social, buscando assim, o bem e a justiça.

Já para Aristóteles (2009) a ética não pode ser entendida como uma simples teoria, mas como uma disciplina do caráter. Ou seja, não são apenas regras abstratas, conceitos teóricos ou mesmo filosóficos, mas o entendimento da importância de agirmos de acordo com princípios éticos, valores morais em nossas práticas cotidianas.

²⁸ Doutora com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: thaisangelica@yahoo.com.br.

Destacamos, assim, que a ética perpassa sobre uma contínua construção, em que o indivíduo vai se autodesenvolvendo e toma decisões que sejam mais condizentes e mais coerentes com os valores éticos e com o bem-estar não somente individual, mas também coletivo.

Habermas (1987) compreende ética como a busca por aquilo que é bom ou ainda, melhor para o ser humano. A ética aqui compreendida como a busca pelo bem-estar do ser humano, papel que compreendemos ser o central da educação e da função do educador. A educação, configura-se como promotora da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, para que estes possam interagir e atuar na sociedade, em seus diversos contextos, mas sempre em defesa do ser humano e de seu bem-estar.

Kant (1974), filósofo alemão, fundamenta a ética na busca pelo dever e na razão prática, sendo que as ações morais deveriam ser guiadas a partir de princípios racionais universais, independentemente de consequências ou de resultados, mas objetivando uma autonomia moral do sujeito. Seus estudos apresentam a heteronomia e a autonomia, duas tendências morais, que conduzem o sujeito e determinam a relação que este estabelece com regras, normas e leis. A autonomia seria a obediência irrestrita às regras, sem consciência do seu significado, sendo que a regra vem do outro, não havendo a construção ou elaboração pelo próprio indivíduo. Já autonomia é entendida como o respeito às regras construídas pelo sujeito para si, que estejam baseadas em princípios de igualdade e equidade. E assim, agir moralmente, para Kant, está associado ao princípio da universalidade, em que o bem é para a humanidade na totalidade e não para determinadas culturas (Lepre, 2005).

Em diversos momentos de busca pelo termo ética, nos deparamos com moral. Bataglia (2001) traz uma distinção entre estes dois conceitos, sendo a moral um conjunto de regras, ou mesmo conteúdos que o sujeito adota, se conforma e age a partir deles, estando relacionados com “bem” e “mal”, de acordo com espaço e tempo, nas situações do cotidiano. Para a autora, quando se fala em ética, nos referimos a princípios, determinantes de juízo ou mesmo, que dirigem as ações que implicam em tais juízos, discutindo, desta forma, a coerência e incoerência dos princípios.

Para Cortina (1986) é necessária a distinção entre ética e moral, pois a diferença está principalmente nos níveis de reflexão, em que a moral está presente na vida cotidiana e oferece orientação prática e direta para as ações humanas. Já ética, não objetiva a orientação da conduta humana, mas consiste na reflexão sobre os fundamentos racionais da moral (Cortina, 2001).

Tognetta e La Taille (2008) acreditam que estamos empregando mais o termo ética do que moral, porque as referências a este termo são consideradas mais sofisticadas e liberais, bem como, quando falamos de ética, estamos nos referindo a busca por uma vida boa, que deve ser vivida, enquanto moral implica em deveres (La Taille, 2006).

A partir desta inicial apresentação do termo ética, entendemos a urgência de construirmos reflexões sobre a ética na educação. A formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com o bem-estar de todos é uma das ações quando pensamos na relação da ética com a educação.

Indo ao encontro desta discussão, Noddings (2003) amplia o conceito de ética, nos trazendo a reflexão de que a ética do cuidado

de si próprio torna-se fundamental para a ética do cuidado para com o outro, ressaltando a importância do olhar e do cuidado consigo mesmo para exercermos a ética do cuidado para com o outro. No contexto da educação, a autorreflexão do educador e o cuidado consigo são fundamentais para o direcionamento das práticas pedagógicas para com os estudantes. Caso contrário, a educação assumiria uma perspectiva individualista e de transmissão de conhecimentos, com a figura autoritária do docente no processo ensino-aprendizagem, não permitindo a construção do saber pelo estudante, inclusive de seu desenvolvimento enquanto sujeito autônomo e atuante no contexto social.

Freire (1968) apresenta que a educação é um ato político e ético, com a conscientização dos envolvidos e a superação da opressão, fatores fundamentais para uma sociedade mais justa. Saviani (1991) também aborda a ética no trabalho do educador e a prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. Desta forma, o educador é aquele que atua mediando a relação do estudante com seu aprendizado, a fim de estabelecer uma relação ética, autônoma e significativa. A verdadeira educação visa descobrir e atualizar o melhor do sujeito, voltando-se para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes (Gramsci, 2000). Assim, o espaço educacional não é aquele apenas de escolarização, mas sobretudo, o de formação humana e ética do sujeito, necessitando que se transforme para recepcionar essa função, que também se faz o objetivo fundamental da educação (Rodrigues, 2001).

A Formação Ética do Educador

Discutir sobre a formação ética do educador é outro ponto fundamental para o exercício responsável e consciente da profissão, considerando a relevância que a educação tem sob a formação dos sujeitos e a sociedade em sua totalidade.

Formar eticamente o educador, perpassa por tratarmos de questões como a formação docente, o papel do professor na sociedade, a ética na prática pedagógica e o compromisso assumido pela educação, nos diversos níveis educacionais (infantil, fundamental, médio, superior ou pós-graduação). Esta formação ética do educador, fundamenta a atuação profissional e conseqüentemente, influencia a formação moral dos estudantes, podendo ou não contribuir para a estruturação de uma sociedade mais justa, igualitária e responsável.

Nelson Mandela (1918-2013), grande líder africano e defensor de um sistema educacional mais equânime e digno, sempre destacou que a educação deve ser a arma mais poderosa que pode ser usada para a mudança do mundo (Timbane, 2022). A educação aqui compreendida como base da estrutura do conhecimento, que possibilita a orientação deste sujeito em seu papel na sociedade. Esta relação entre educação e formação ética se configura como crucial para o desenvolvimento de cidadãos e conseqüentemente, profissionais, mais comprometidos com a transformação da sociedade, com posicionamentos mais críticos sobre suas ações e o impacto destas na formação dos estudantes.

Formar eticamente também está associada a atribuir significado ao processo educativo, tornando este, relevante para a vida dos estudantes, como destacado por Teixeira (1997), que educar é embutir sentido aquilo que fazemos a cada momento. Bereta (2020)

em seus estudos sobre a formação na graduação em Psicologia defende que esta formação no ensino superior precisa ser significativa, trazendo condições dos próprios graduandos problematizarem as situações e entenderem o outro como ser complexo, que necessita ser compreendido integralmente e de forma contextualizada. Para tanto, deve haver uma integração das dimensões ética, de competência moral e política para a construção de uma visão crítica e comprometida com o social.

Piaget (2012) nos apresenta que o objetivo verdadeiro da educação é o de criar sujeitos que sejam capazes de construir novas coisas e não apenas, de repetir o que outros já fizeram. Neste sentido, a formação ética do educador abrange a estimulação da criatividade, da curiosidade e da autonomia dos estudantes, muito além da clássica transmissão de conhecimentos, mas sim, de uma atuação pautada em princípios éticos e críticos-reflexivos.

Para Freire (1996) o fazer docente se constitui enquanto discência, não havendo distância um do outro. A formação ética do educador está relacionada ao diálogo, à relação mútua de saberes e ao respeito à autonomia do estudante.

Kohlberg (1984) ao enfatizar que a educação moral é parte da educação total e o docente é o agente responsável por esta mudança, reforça o papel do educador de ser agente de mudança moral, no aprimoramento do pensamento ético de seus estudantes. Dewey (2008) corrobora ao discorrer que a ética não é simplesmente o entendimento do que é certo ou errado, mais principalmente, agir de modo reflexivo e democrático no contexto social em que estamos inseridos, priorizando o diálogo na construção de um ambiente mais ético.

Entendemos, que a ética está intrinsecamente ligada ao processo educativo, para tanto é primordial que o educador tenha consciência e se comprometa com o desenvolvimento ético tanto de si quanto de seus estudantes, aprimorando cotidianamente sua prática pedagógica. Uma formação ética do educador é imprescindível para haver o desenvolvimento integral dos estudantes sob sua responsabilidade, pois uma educação ética, visa a construção de um mundo mais empático e de respeito ao outro.

A função do educador também inclui auxiliar o estudante no desenvolvimento moral que será fundamental para nortear suas ações ao longo da vida, seja de forma pessoal e em sua atuação enquanto profissional, resgatando o que há de melhor em cada estudante.

Um educador que se compromete com sua própria formação ética estará mais sensível aos princípios, aos valores, a integridade, ao respeito e a busca pelo bem comum no cotidiano do exercício profissional. Assim, a docência, nos discursos pedagógicos críticos, objetiva a produção de sujeitos de consciência, do bem agir, de forma crítica e emancipada (Garcia, 2009). Sendo a ética, fundamental para guiar as ações do educador nas suas relações com os discentes, os demais docentes e a comunidade educacional.

Sabemos que o professor acessa o aluno pela fala; ele é um profissional da fala; é, porém, da mesma forma, um profissional da escuta, da atenção às manifestações da singularidade de cada um, que sua própria fala ajudou a suscitar. Então, precisamos pensar em uma fala que esteja articulada a uma escuta diferenciada daquilo a que se dispõe fazer um psicoterapeuta ou psicanalista na clínica bipessoal. Ao reconhecer o investimento que lhe é dirigido, o professor disponibiliza-se para um encontro com o aluno, sem o qual a relação educativa apenas cumprirá a

função objetiva de transmissão de conteúdos pedagógicos, sem cuidados, sem criatividade, sem escuta às demandas do aprendiz (Soares, 2011, p. 80).

Nesta relação mútua promovida pelo espaço educacional, o docente necessita despertar no estudante uma percepção sobre o seu processo ensino-aprendizagem e mobilizar neste, ações autônomas para as relações e intervenções que vão sendo solicitadas e decorrentes deste processo. Para tanto, reforçamos que a função docente assume uma importante responsabilidade sobre a formação de sujeitos mais éticos e conscientes de seu papel social e nos contextos diversificados de atuação profissional.

A Formação em Psicologia

Nossa reflexão neste momento, pauta-se especificamente sobre a formação em Psicologia, um breve histórico da consolidação da profissão no país e como esta vem acontecendo, a partir da ampliação dos cursos de graduação pelo país.

Os primeiros cursos de graduação em Psicologia no Brasil são da década de 1950, antecedendo a regulamentação da profissão de psicólogo, que aconteceu em 27 de agosto de 1962, pela Lei n.º 4.119, mas com imprecisões sobre as terminologias: Formação de Psicólogo, Bacharelado e Licenciatura (Yamamoto, 2006). Isso não significa que não presenciamos na história registros de formação em Psicologia anteriores, como na década de 1930, com um curso regular de formação em Psicologia, no Instituto de Psicologia do Rio de Janeiro, a partir do Decreto n.º 21.173/32 (Centofanti, 1982).

A Psicologia foi se consolidando ao longo da história e tendo um olhar voltado para o aprimoramento da formação de seus profissionais. Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015) discutem que, a partir do avanço dos cursos de Psicologia no Brasil, houve a necessidade da Lei n.º 4.024/61, posteriormente regulamentada pela Resolução n.º 28/62, que objetivava a organização de um Currículo Mínimo (CM), para a formação em Psicologia, em que haveria necessidade de disciplinas para a graduação. O Parecer n.º 403/62 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) veio para dispor sobre o currículo mínimo para a graduação em Psicologia, discorrendo sobre as disciplinas necessárias para o Bacharelado, para a Licenciatura e para a Formação de Psicólogos, inclusive trazendo a regulamentação da duração de quatro anos para Bacharelado e Licenciatura e de cinco anos para a Formação de Psicólogos, nesta com destaque para as práticas de estágio supervisionado (Bereta, 2020, 2022; Costa *et al.*, 2012).

O CM somente foi substituído, no ano de 2004, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's, que apresentavam uma nova dinâmica na formação do profissional da Psicologia (Rudá; Coutinho; Almeida-Filho, 2015). Com as DCN's de 2004 houve uma habilitação única para a formação em Psicologia, após diversas negociações sobre como deveria ser a formação em Psicologia no país, sendo que em 2011, aconteceram mudanças nas DCN's para uma habilitação complementar de licenciatura, em que os Projetos Pedagógicos dos cursos deveriam trazer especificações para a Formação do Professor de Psicologia na atuação em Educação Básica. Com a indiferença das instituições de ensino superior às novas

DCN's, houve uma desvalorização das licenciaturas no Brasil (Rudá; Almeida Filho, 2019).

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Psicologia (ABEP, 2017) destaca que as DCN's que foram instituídas em 2011, e que estruturam normativas no projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia, partem de uma manifestação coletiva, demandada por coordenadores de Cursos de Psicologia, no sentido de apresentar demandas da formação de professores de Psicologia, surgidas em 2004, após as DCN's, que destacam que o projeto pedagógico deve objetivar competências e habilidades básicas previstas no núcleo comum do Curso de Psicologia e nas DCN's para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

Assim, as DCN's de 2004 foram publicadas pela Resolução CNE/CES n.º 8/2004 e republicadas com alterações em 2011, pela Resolução CNE/CES n.º 5/2011, principalmente no artigo 13, que versa sobre o projeto complementar da Licenciatura. Com o avanço da ciência e da atuação que a profissão foi assumindo ao longo da história há a necessidade de se pensar sobre os parâmetros e princípios da formação, com isso entidades representantes da classe profissional (Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino em Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos) se reuniram para discutir novas DCN's, reafirmando a importância da construção de uma formação dos profissionais da Psicologia, que preze pela qualificação, pelas necessidades da população e por conhecimentos nesta área do saber científico (Brasil, 2018).

Para Bereta (2022) essas novas DCN's, permitem a estruturação de grades curriculares organizadas em eixos,

considerando a formação do psicólogo generalista e atuante na sociedade, tanto nas intervenções de âmbito individual quanto coletivo, defendendo principalmente, uma formação qualificada e ética. Já tendo sido possível, depois destes anos desde a implantação das DCN's de 2004 e da republicação com alterações no projeto complementar ofertado pela Licenciatura em 2011, avaliar a efetividade e a necessidade de revisões para uma formação que esteja próxima às necessidades da sociedade e da evolução dos conhecimentos psicológicos (Brasil, 2018).

Realizando a leitura da minuta das novas DCN's (CFP, 2018), destacamos alguns pontos centrais para a formação em Psicologia: i) uma formação que deve ser científica, ética, política, generalista, humanista, crítica, reflexiva, democrática e laica; ii) presencial, generalista, multi e interdisciplinar; iii) com componentes curriculares estruturados em eixos; iv) uma base comum para a formação em Psicologia no país, mas pode se diferenciar em ênfases curriculares; v) integração entre ensino, pesquisa e extensão; vi) com carga horária total mínima de quatro mil horas, integralização mínima em cinco anos; vii) metodologias de ensino e aprendizagem diversificadas, com destaque para a construção do conhecimento de forma ativa e colaborativa; viii) avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem com diversidade de instrumentos; ix) estágios supervisionados em dois níveis – Estágios do Núcleo Comum e Estágios Específicos; x) atividades complementares; xi) ter um serviço-escola de Psicologia; xii) suporte, acolhimento e apoio psicossocial e pedagógico aos graduandos; xiii) Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no formato de monografia, artigo científico ou relatório de pesquisa; xiv) projetos de extensão

relacionados aos eixos estruturantes do curso; xv) projeto pedagógico complementar e diferenciado para a Formação de Professores de Psicologia.

A homologação das novas DCN's, em 11 de outubro de 2023, por meio da Resolução CNE/CNS n.1/2023, permite uma ampliação sobre o olhar da formação, que prioriza o humano, as relações, as intervenções na sociedade, a criticidade, a reflexão, a ética, a integração entre teoria, técnica e prática, o destaque para o tripé ensino, pesquisa e extensão, a função do docente/formador enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, do graduando como ponto central deste processo e do egresso enquanto articulador do conhecimento psicológico nos diferentes contextos interventivos.

Quando priorizamos a ética na formação de psicólogos, entendemos que esta deve ser pautada em princípios que sejam sólidos, que garantam uma atuação profissional responsável, confidencial e, ao mesmo tempo, respeitosa. Neste sentido, o avanço da ciência psicológica vem a partir de uma investigação cuidadosa, por fundamentos empíricos e objetivos, que buscam a compreensão do comportamento humano e dos processos mentais (Milgram, 1983).

Rogers (2012) nos apresenta que cada sujeito é único, é um mundo em si, e que as teorias não podem abranger toda essa riqueza e complexidade presente na existência humana. Para tanto, o profissional psicólogo que precisamos formar é justamente aquele que aprimora o desenvolvimento da empatia e da compreensão do outro, entendendo que o encontro terapêutico é uma possibilidade de acolhimento e compreensão mútua, em que o terapeuta não detém

todas as respostas, mas atua como um facilitador da ação de autoconhecimento do sujeito (Yalom, 2010).

Desta forma, reforçamos o destacado por Soares (2011, p. 81), ao entender que:

O professor tenha também sua parcela de responsabilidade no investimento relacional em uma formação universitária que pode tanto limitar-se a ficar voltada para o mercado consumidor, formando consumidores que serão consumidos por outros consumidores, ou agir de modo a contribuir para habilitar seus alunos para uma prática criativa e crítica, formando agentes de transformação.

Em outro trabalho, Bereta (2020) também vai ao encontro dessa reflexão ao considerar que a prática docente nos Cursos de Graduação em Psicologia devem estar articuladas com uma participação ativa e crítica, refletindo sobre mudanças, readequações curriculares, estruturação de projetos, integração das DCN's nos projetos pedagógicos do curso, para que assim, possamos pensar em uma formação que permita que o graduando seja um agente de transformação social, saindo de um lugar passivo para mais ativo e atuante no processo formativo e profissional.

A Licenciatura em Psicologia

Neste ponto de discussão gostaríamos de discorrer especificamente sobre a Licenciatura em Psicologia e o quanto esta não vem sendo prioridade quando falamos na Formação em Psicologia. Para estas discussões apresentaremos mais detalhadamente a Resolução n.º 5, de 15 de março de 2011, que instituiu as DCN's

para os cursos de Graduação em Psicologia, mais especificamente, estabelecendo normas para o Projeto Pedagógico Complementar para a Formação de Professores de Psicologia. No artigo 13 (Brasil, 2011, p. 05) é apresentado que “a Formação de Professores de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no País”.

Um projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia necessita contemplar os seguintes objetivos:

- a) complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros; b) possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva; c) formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação (Brasil, 2011, p. 05).

Tais objetivos vem ao encontro das considerações promovidas ao longo deste capítulo, e neste ponto ao destacarmos sobre a formação de psicólogos para atuação em Licenciatura, precisamos compreender a importância de integrar conhecimentos didáticos e metodológicos para a atuação em diferentes níveis e contextos educacionais, mais ao mesmo tempo, priorizar uma formação de

professores articulados com as transformações políticas, sociais e inclusivas, com valores de solidariedade, cidadania, que expressem e construam atuações críticas e criativas para suas ações.

A Formação de Professores de Psicologia também deve assegurar conhecimentos, habilidades e competências a partir de eixos estruturantes:

- a) Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais, que prepara o formando para compreender a complexidade da realidade educacional do País e fortalece a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva;
- b) Psicologia e Instituições Educacionais, que prepara o formando para a compreensão das dinâmicas e políticas institucionais e para o desenvolvimento de ações coletivas que envolvam os diferentes setores e protagonistas das instituições, em articulação com as demais instâncias sociais, tendo como perspectiva a elaboração de projetos político- pedagógicos autônomos e emancipatórios;
- c) Filosofia, Psicologia e Educação, que proporciona ao formando o conhecimento das diferentes abordagens teóricas que caracterizam o saber educacional e pedagógico e as práticas profissionais, articulando-os com os pressupostos filosóficos e conceitos psicológicos subjacentes;
- d) Disciplinaridade e interdisciplinaridade, que possibilita ao formando reconhecer o campo específico da Educação e percebê-lo nas possibilidades de interação com a área da Psicologia, assim como com outras áreas do saber, em uma perspectiva de educação continuada (Brasil, 2011, p. 05-06).

Não diferentemente do bacharelado e da formação de psicólogos, a formação de professores de Psicologia vai ao encontro das políticas públicas, da interdisciplinaridade, da integração da

Psicologia com outros saberes, do conhecimento de diferentes abordagens teóricas e de uma educação continuada, em que se é possível discutir e refletir mais sobre as ações que vem sendo desenvolvidas, priorizando a autonomia e o processo emancipatório.

Destacamos agora os conteúdos que devem ser oferecidos pela Formação de Professores de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática do ensino.

a) destaquem e promovam uma visão abrangente do papel social do educador, assim como a reflexão sobre sua prática e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo do futuro professor; b) articulem e utilizem conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos no curso de Psicologia para a ampliação e o amadurecimento do papel de professor; c) considerem as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, o contexto socioeconômico e cultural em que atuarão na organização didática de conteúdos, bem como na escolha das estratégias e técnicas a serem empregadas em sua promoção; d) promovam o conhecimento da organização escolar, gestão e legislação de ensino referentes à educação no Brasil, assim como a análise das questões educacionais relativas à dinâmica institucional e à organização do trabalho docente; e) estimulem a reflexão sobre a realidade escolar brasileira e as articulações existentes com as políticas públicas educacionais e o contexto socioeconômico mais amplo (Brasil, 2011, p. 06).

A prática profissional professor-aluno deve acontecer a partir de: perspectiva de análise do trabalho educativo, entendimento desta complexidade, planejamento das atividades, promoção da reflexão, trabalho em equipe, enfrentamento de problemáticas decorrentes do processo ensino-aprendizagem, reflexão sobre políticas educacionais,

projetos político-pedagógicos institucionais e ações político-pedagógicas (Brasil, 2011).

Em relação à carga horária para a Formação de Professores de Psicologia, esta deverá ter minimamente oitocentas horas, acrescidas à carga horária do curso de Psicologia, e distribuídas em: quinhentas horas de conteúdos específicos da área da Educação e trezentas horas de estágio curricular supervisionado. Essas atividades relacionadas à Formação de Professores, serão complementares aos cursos de Psicologia, sendo oferecidas aos graduandos, com a opção de optar ou não, por sua realização. Assim, aqueles que optarem e cumprirem satisfatoriamente as exigências contidas no projeto complementar, terão em seus diplomas do Curso de Psicologia, apostilada a Licenciatura (Brasil, 2011).

No entanto, sabemos o quanto a Licenciatura em Psicologia vem enfrentando desafios. Muitos cursos de Graduação em Psicologia optaram por não mais oferecer a Formação de Professores de Psicologia, mantendo o Bacharelado e a Formação para Psicólogo. Entendemos ser de grande importância à Formação de Professores de Psicologia continuar sendo oferecida pelos cursos, como uma formação complementar, optativa, em que o aluno poderá ter a escolha de cursar. Sabemos o quanto isso poderia onerar a graduação em Psicologia, mas defendemos que este pode ser um diferencial dentre os novos cursos de Psicologia.

Quando pensamos na atuação destes profissionais psicólogos que também optaram por uma Formação de Professor de Psicologia, e quais as perspectivas de atuação no contexto que vivemos, devemos considerar que as ações destes profissionais podem estar integradas às políticas públicas, educação básica, nível médio, cursos

profissionalizantes, cursos técnicos, educação informal (abrigos, centros socioeducativos e instituições comunitárias), como a própria resolução destaca (Brasil, 2011).

Com a homologação das novas DCN's, a Formação de Professores de Psicologia será uma oferta optativa pelos cursos de graduação em Psicologia, devendo constituir-se em um projeto pedagógico complementar e diferenciado. Este projeto deve promover as competências básicas para a prática reflexiva e crítica, bem como pautar-se pelos marcos legais para o exercício do magistério. Também se compreende, que dado o rápido desenvolvimento do conhecimento e dos recursos tecnológicos voltados ao processo ensino-aprendizagem, aos novos conceitos e diferentes modos de operar, as DCN's precisarão ser revistas e atualizadas com mais frequência (Brasil, 2018).

Fazendo um contraponto com as DCN's de 2023, em seu artigo 24, compreendemos que a formação de professores de Psicologia deve estar articulada com competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

I - Políticas públicas e educacionais que preparem o estudante para compreender a complexidade da realidade educacional do país e contribuir para a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação; II - Sistemas e Instituições Educacionais que orientem o estudante para a compreensão das diferentes dinâmicas institucionais e para ações coletivas, objetivando a elaboração de projetos político-pedagógicos democráticos, inclusivos e emancipatórios; III - Fundamentos científicos da educação, que proporcionem ao estudante conhecer e integrar conhecimentos de diferentes campos científicos (Filosofia, História, Sociologia e outros) para lidar com as distintas abordagens

teóricas que caracterizam o campo educacional; IV - Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade que possibilitem ao estudante reconhecer as especificidades e interfaces do campo da Educação com diferentes áreas, em especial, com a Psicologia; V - Práticas pedagógicas que preparem o estudante para atuar em face dos distintos processos e em contextos educacionais diversos, com diferentes recursos pedagógicos, fazendo bom uso de tecnologias da informação e comunicação; VI - Língua Brasileira de Sinais, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que permita o efetivo desenvolvimento e aprendizagem do estudante surdo e favoreça as relações sociais inclusivas; VII - História da África e História Indígena, conforme disposto nas Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e nº 11.645, de 10 de março de 2008, para ampliação dos conhecimentos relativos à história e à cultura brasileiras e ao enfrentamento do racismo e do preconceito; e VIII - Transversalidade temática, que prepare o estudante para abordar temas no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas, como Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-raciais, entre outras (Brasil, 2023, p. 56).

As novas DCN's priorizam a formação de professores de Psicologia a partir da promoção de competências básicas para uma prática pedagógica que seja reflexiva e crítica, bem como comprometida com a ética da educação e ética escolar.

Os resultados de pesquisa desenvolvida por Machado, Kohatsu e Pereira (2023) com egressos de oito instituições de Ensino Superior dos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Goiás e São Paulo revelam que a motivação por cursar a Licenciatura ocorreu pelo interesse/gosto pela educação, mesmo havendo o desconhecimento dos egressos de possibilidades de inserção profissional, ou ainda, que não atuem e/ou pretendam atuar como

docentes de Psicologia na Educação Básica. Corroborando com os resultados, os autores entendem que a inclusão da Psicologia no currículo do Ensino Médio contribui para discussões sobre direitos humanos, enfrentamento de políticas de dominação e opressão e para um processo de ensino-aprendizagem com mais engajamento e senso crítico, sendo defendida a continuidade e a qualidade da Formação de Professores de Psicologia.

Neste sentido, entendemos que o olhar e os debates sobre a Formação de Professores de Psicologia devem continuar acontecendo e serem ampliados, considerando as perspectivas de atuação para além dos desafios que vivenciamos com a retirada da Psicologia do Ensino Médio. A falta de debates sobre a Formação de Professores de Psicologia pode estar relacionada com a desvalorização da profissão docente (Machado, 2016), prejudicando a concepção que graduandos e docentes têm sobre esta modalidade de formação (Amado, 2013).

Considerações Finais

Contudo, nosso objetivo enquanto docentes de cursos de formação em Psicologia é o de ir ao encontro da fala de Soares (2009, p. 40) de que “não pretendemos formar um aluno da graduação em Psicologia repetidor de teorias e mero aplicador de técnicas, totalmente dominado pela fala de seus mestres – isso seria formatar, e não formar um futuro profissional”.

Formar um profissional para um fazer ético, é muito mais amplo do que possibilitar a ele conhecimentos teóricos sobre a área de atuação. É entender que ao longo do processo formativo, devem ser desenvolvidas práticas que permitam ao graduando a reflexão de

que a ética é uma instância crítica e as situações que serão vivenciadas nas intervenções individuais, grupais e institucionais perpassam por este entendimento, de que um Código de Ética Profissional coloca parâmetros para a atuação, mas em nenhum momento, irá dispensar a reflexão sobre as ações/attitudes.

No entanto, continuamos a vivenciar nos espaços educacionais das faculdades/universidades um ensino tradicionalista, que integra teoria e técnica, não permitindo ao estudante uma construção de sua formação ética a partir da integração também da práxis.

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 (Teles, 2005, p. 123).

Estudos de Bataglia e Bortolanza (2012) e Bereta (2018) apresentam que embora seja esperado o desenvolvimento de oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida ao longo da graduação em Psicologia, comparativos entre os estudantes de início e final dos cursos estudados, não tem apresentado diferenças significativas, mantendo baixos índices, podendo ser justificado pelo pouco envolvimento dos estudantes nas problematizações, em discussões sobre a prática profissional e na integração entre o tripé: teoria, técnica e práxis.

Caminhando neste sentido, concluímos que são muitos os desafios para a formação e licenciatura em Psicologia, principalmente

por entendermos que este fazer ético integra o ambiente acadêmico da universidade com valorização de oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, o docente como mediador do processo ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade no ensino da ética, o uso de metodologias mais ativas nas interações em sala de aula e nas supervisões de práticas de estágio e uma formação integral dos graduandos (Bereta, 2022).

E quais as perspectivas para a Formação e Licenciatura em Psicologia no país? Entendemos que a resposta para tal questionamento vai ao encontro do compromisso das instituições de ensino superior com a qualidade dos serviços ofertados, não na busca constante por novos cursos e vagas disponíveis nos vestibulares, culminando em ensinos cada vez mais distantes e à distância.

O Conselho Federal de Psicologia defende que a Psicologia se Faz com Presença. Esta presença está no compartilhamento dos espaços educacionais e nas discussões que permeiam as nossas ações enquanto profissionais psicólogos. Se fazer presente é buscar a Psicologia nos diversos espaços nos quais o nosso trabalho pode ser desenvolvido. A Psicologia tem muito a oferecer, enquanto ciência e profissão e devemos objetivar uma formação sólida, generalista e ética, que contemple o estudante como agente principal no processo formativo, preparando-o para atuar profissionalmente, enquanto psicólogo e/ou licenciado em Psicologia.

Referências

AMADO, A. C. S. O Ensino de Psicologia: O Cenário Atual. *In*: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Orgs.). **Licenciatura em psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, p. 77-94, 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA (ABEP). **Resolução 569 de 08 de dezembro de 2017**. São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.abepsi.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Res569_DCN_Saude.pdf. Acesso em: 19 jan. 2018.

BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

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. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2023.

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**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

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

BERETA, T. A. D. S. **Metodologias Ativas e Compromisso ético na Formação em Psicologia.** Marília: Oficina Universitária, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia.** Brasília, DF, 2011.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 597**, de 13 de setembro de 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

[https://www.in.gov.br/materia/-](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/do1-2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-52748138)

[/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/do1-](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/do1-2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-52748138)

[2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/do1-2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-52748138)

[52748138](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/do1-2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-52748138). Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF, 2023.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/10/2023&jornal=515&pagina=56&totalArquivos=171>. Acesso em: 23 out. 2023.

CENTOFANTI, R. Radecki e a psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 3, supl. 1, p. 2-50, 1982.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v3n1/01.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. Federação Nacional dos Psicólogos. **Ano da formação em psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. São Paulo, 2018.
Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

CORTINA, A. **Ética mínima: introducción a la filosofía práctica**. Madrid: Tecnos, 1986.

CORTINA, A. **Alianza y contrato: política, ética y religión**. Madrid: Trotta, 2001.

COSTA, J. P. *et al.* A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 130-138, jul/dez 2012.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **O Futuro de uma Ilusão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GARCIA, M. M. A. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 225–242, jan. 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Notas sobre o Estado e a política. vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

HOFFMAN, M. L. **O que é ética empresarial**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOHLBERG, L. From substages to moral types: heteronomous and autonomous morality. *In*: KOHLBERG, L. (Org.). **Essays on moral development: the psychology of moral development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. v. 2, p. 640-651.

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

LEPRE, R. M. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MACHADO, L. A. Psicologia no Ensino Médio e Psicologia Escolar: história, diferenças e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 101–108, jan. 2016.

MACHADO, L. A.; KOHATSU, L. N.; PEREIRA, O. C. N. Egressos de cursos de Licenciatura em Psicologia: motivações, dificuldades e perspectivas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-26, 2023.

MILGRAM, S. **Obediência à Autoridade: uma visão experimental**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

NODDINGS, N. **Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education**. University of California Press: Berkeley, 2003.

SOARES, L. L. M. **A relação entre professor e aluno na graduação em psicologia: a importância dos processos subjetivos na formação universitária**. 2009. Dissertação de Mestrado - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, L. L. M. Ética e dialogicidade na formação do Psicólogo. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 77-94, 2011.

Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612011000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2023.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

ROGERS, C. R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA-FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 29, p. 59-85, 2015.

Disponível em:

<https://seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/viewFile/6297/4776>. Acesso em: 4 jan. 2018.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA FILHO, N. Formação em Psicologia: uma análise curricular de cursos de graduação no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 419-440 abr./jun. 2019. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38570>. Acesso em: 03 ago. 2023.

- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SAVIANI, D. **Ética e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- TELES, E. L. A. Práxis e poiesis: uma leitura arendtiana do agir político. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 123-140, 2005.
- TIMBANE, A. A. Apresentação da edição "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo" - Nelson Mandela (1918-2013). **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, v. 2, n. 1, p. 2–15, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/973>. Acesso em: 3 ago. 2023.
- TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 181-188, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2023.
- YALOM, I. D. **A Arte de Amar**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2010.

YAMAMOTO, O. H. Graduação e pós-graduação em psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 270-281, 2006.

A Formação Ética do(a) Futuro(a) Psicólogo(a): Avaliação da Competência Moral na Graduação em Psicologia

*Matheus Estevão Ferreira da SILVA*²⁹

*Patrícia Unger Raphael Bataglia*³⁰

Introdução

Este capítulo aborda resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado concluída, desenvolvida entre os anos de 2020 e 2022, intitulada *Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia*³¹ (SILVA, 2022). Essa pesquisa de Mestrado foi proposta como continuidade de

²⁹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

³⁰ Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br

³¹ Essa pesquisa contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo processo de n.º 131735/2020-9, no período de 01/03/2020 a 31/10/2020, e com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo processo de n.º 2020/05099-9, com previsão de vigência de 01/11/2020 a 31/01/2022, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

uma pesquisa anterior realizada pelo primeiro autor, entre os anos de 2017 e 2018, na modalidade de Iniciação Científica (IC) no contexto da formação inicial universitária pública paulista em Pedagogia³² (SILVA, 2018).

Nessa pesquisa anterior, teve-se como objetivo investigar a formação em gênero e sexualidades de graduandos(as) em Pedagogia e relacioná-la com sua formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLEBERG, 1992; REST et al., 1999). Em sua metodologia, no que tange ao trabalho de campo, para avaliação da formação ética dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do curso que ambientou a pesquisa, elegeu-se o *Defining Issues Test-2* (DIT-2), instrumento quantitativo fechado e validado de medida do juízo moral. Assim, os resultados obtidos com esse instrumento revelaram não haver qualidade moral satisfatória proporcionada durante a passagem dos(as) estudantes nesse curso, além de que isso apresentou forte relação com a variável religiosidade.

Para aprofundar esses e outros resultados encontrados, de modo a atestá-los em um diagnóstico mais preciso sobre o estado da formação inicial em Pedagogia oferecida no contexto da Educação Superior, vimos a necessidade de novas aplicações. Ou seja, a necessidade de se investigar outras realidades e ambientes

³² Essa pesquisa anterior intitulou-se *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, e foi financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Alessandra de Moraes. Resultados parciais desta pesquisa encontram-se também divulgados na presente coletânea, no capítulo *A formação ética do(a) futuro(a) educador(a): avaliação do juízo moral na graduação em Pedagogia*.

universitários de formação, tanto em Pedagogia como de outras licenciaturas e cursos de graduação, para verificar se esses resultados estão condizentes ou se são fruto de condicionantes próprios da amostra e do ambiente anterior investigado.

Assim, desenvolvemos a referida pesquisa de Mestrado com o objetivo de investigar a relação entre competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia. Desse modo, a amostra participante consistiu em quatro cursos universitários, dois cursos de Pedagogia e dois cursos de Psicologia, todos pertencentes a uma Universidade pública do estado de São Paulo. Então, além de se debruçar novamente sobre a formação inicial do(a) pedagogo(a), buscou-se também se debruçar sobre a formação inicial do(a) psicólogo(a) – comparando-a com o contexto da Pedagogia. Desta vez, para a avaliação da formação ética dos(as) graduandos(as), recorreu-se ao constructo competência moral, e não de juízo moral (mensurado pelo DIT-2), a partir do entendimento de que a atuação profissional depende da integração de aspectos afetivos, cognitivos e conativos, o que é melhor avaliado a partir desse constructo. Para isso, utilizou-se do *Moral Competence Test extended* (MCT_xt), instrumento quantitativo fechado e validado que mensura a competência moral.

O conceito de competência moral foi fundado pelo psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1992) no que tange à obra desse autor sobre o desenvolvimento moral. Porém, foi o psicólogo alemão Georg Lind (2019) que, em estudos que desenvolveu ao longo de quatro décadas, retomou, desenvolveu e operacionalizou esse conceito de competência moral de Kohlberg (1992). Como esse autor expressa, a “definição de Kohlberg para a competência moral era a ‘capacidade

de tomar decisões e emitir juízos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos” (KOHLEBERG, 1964, p. 425 apud LIND, 2019, p. 52, tradução nossa).

Assim, para Lind (2019, p. 52, tradução nossa), “Kohlberg e Piaget costumavam usar o termo juízo para descrever o raciocínio moral verbal”, de modo que isso (o raciocínio) se trataria de um fenômeno interno, mas externamente observável por meio do juízo que é emitido verbalmente, “enquanto a competência moral é um processo inconsciente do qual as pessoas podem não estar cientes e não revelam em suas reflexões éticas”. Logo, tratar-se-ia de um fenômeno que não pode ser coletado mediante os métodos usuais, como o de Kohlberg (1992), para mensuração do juízo moral.

De forma resumida, esclarecemos em trabalho anterior o conceito de competência moral:

[...] agir moralmente depende do desenvolvimento de uma capacidade, a de refletir e aplicar consistentemente princípios em situações difíceis, dilemáticas. Quando nos defrontamos a essas situações que exigem de nós uma resposta e os cursos de ação possíveis são conflitantes e mutuamente excludentes, somos mobilizados afetivamente e, nesse momento, exibimos ou não a capacidade de agir de acordo com princípios, apesar da comoção. É essa capacidade [...] a competência moral (SILVA; BATAGLIA, 2020, p. 528).

Assim, ser competente moralmente significa ser coerente na sua conduta ética cotidiana, o que se mostra muito interessante pensar a questão da ética profissional. E, no caso dos(as) profissionais de Psicologia, que são profissionais da área da Saúde que prestarão atendimento nos mais diferentes setores da sociedade, enfrentarão

cotidianamente dilemas morais e temas éticos relacionados, que demandam capacidade reflexiva suficiente para o desenvolvimento de um trabalho devidamente fundamentado e baseado em princípios. Assim, o desenvolvimento da competência moral é requerido no sentido de serem capazes de desempenhar adequadamente essa demanda de trabalho, de fazê-lo de acordo com a responsabilidade legal e social de sua profissão.

Não sendo possível abranger todos os resultados obtidos com o MCT_xt nos quatro cursos participantes, muito menos dos resultados encontrados com os demais instrumentos utilizados para avaliar os outros aspectos de formação investigados pela pesquisa³³, decidimos por abordar os resultados referentes a um dos cursos de Psicologia. Dessa forma, neste capítulo, temos como objetivo analisar a formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, dos(as) graduandos(as) em Psicologia de uma Universidade pública paulista.

Não obstante, cabe ressaltar que, na discussão da formação ética do(a) educador(a), consideramos pertinente a abordagem da formação do(a) psicólogo(a) – além de essa abordagem ser importante para testar nossa hipótese em outros contextos de formação, como mencionado –, pois, no Brasil, a profissão também atende a modalidade de Licenciatura: para a Formação de Professores de Psicologia (RUDÁ; ALMEIDA FILHO, 2019; BERETA, 2018). Embora desde o período da regulamentação da profissão no país haja regulamentação para a Licenciatura em Psicologia, para além do

³³ No caso, os constructos de concepções sobre gênero e sexualidades, em que se utilizou de um questionário elaborado durante a pesquisa, e de adesão à religiosidade, em que se utilizou da *Post-Critical Belief Scale* (PCBS).

Bacharelado, com a instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia* (2004; 2011) houve a contemplação de especificidades para a Formação do Professor de Psicologia na atuação em Educação Básica. Ainda assim, grande parte dos cursos de Psicologia optam por não oferecer a Licenciatura, desvelando a falta de importância que se atribui a esse campo em que o(a) psicólogo(a) pode atuar. Logo, levanta-se a importância de se investigar a sua formação ética diante dessa possibilidade de atuação como educador(a).

Metodologia

Lind (2019) elaborou o *Moral Competence Test* (MCT) com base proposta de Kohlberg (1992) sobre a competência moral. Em sua composição original, o MCT é composto por dois dilemas morais, um primeiro relacionado a uma situação trabalhista em que operários roubam documentos para denunciar a empresa em que trabalham, o dilema do operário (*Workers' Dilemma*), e o segundo dilema relacionado à eutanásia, o dilema do médico (*Doctor's Dilemma*). Depois de tê-los lido, o(a) respondente do instrumento é confrontado com a decisão tomada pelo protagonista de cada dilema. Após, o(a) respondente é questionado numa escala Likert de extensão 7 (de -3 a +3) se concorda ou discorda com a atitude do protagonista do dilema. Por fim, o(a) respondente deve avaliar algumas alternativas, distribuídas em uma escala Likert de extensão 9 (de -4 a +4), referentes a argumentos a favor e contra sua própria opinião. Esses argumentos apresentam diferentes qualidades morais, que se baseiam nos estágios kohlberguianos do desenvolvimento moral.

Para Lind (2019), o trabalho de apreciar e reconhecer a qualidade de argumentos a favor e contra à própria opinião requer uma capacidade que envolve a estrutura cognitiva e exige uma postura não dogmática em relação a sua própria opinião, sendo essa capacidade o que o MCT se propõe mensurar: a competência moral. Com isso, é possível analisar o grau de coerência com que o(a) respondente diferencia e integra princípios morais e os aplica nas suas decisões perante problemas morais.

Na versão brasileira do instrumento, contudo, identificou-se a ocorrência de um fenômeno que ficou conhecido como *segmentação moral*, que se refere à diminuição da qualidade moral na resolução dos dilemas que compõem o MCT quando esses apresentam conteúdo específico relacionado a um tema que afeta o respondente (SILVA; BATAGLIA, 2020). Assim, uma versão estendida do MCT foi desenvolvida, chamada de *Moral Competence Test extended* (MCT_xt), visando melhor compreensão do fenômeno da segmentação. Nessa versão, manteve-se os dois dilemas originais e acrescentou-se um dilema chamado “dilema do juiz” (*Judge’s Dilemma*), cujo tema é a tortura de uma prisioneira em prol de possivelmente salvar a vida de 200 pessoas ameaçadas por um grupo terrorista. O MCT_xt foi validado e passou-se a sugerir aos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) que usem essa versão estendida do instrumento, com três dilemas.

O seu principal índice é chamado de *C-Score*, cuja variação é de 0 a 100 pontos (amplitude = 100, mínima = 0, máxima = 100), sendo considerado um escore baixo de 0 a 9, médio de 10 a 29, alto de 30 a 49 e muito alto acima de 50. Mediante um cálculo semelhante a uma análise multivariada, analisa-se “[...] a capacidade de um

participante de classificar argumentos a favor e contra uma certa decisão moral em relação à qualidade moral dos argumentos, em vez de em relação à concordância de sua opinião, em suma: sua competência moral” (LIND, 2018, p. 1, tradução nossa).

A amostra participante consistiu em graduandos(as) matriculados(as) em todos os anos do curso, que se selecionou por meio da amostragem de etapas (GIL, 2008), visando identificar se há progresso da competência moral ao longo da formação no curso, de ano a ano. Assim, identificou-se que amostra foi composta por graduandos(as) matriculados(as) nos quatro anos do curso de Psicologia que ambientou a pesquisa, respectivamente, 43 matriculados(as) no primeiro ano (22,1%), 49 matriculados(as) no segundo ano (25,1%), 18 matriculados(as) no terceiro ano (9,2%), 36 matriculados(as) no quarto ano (18,5%) e 49 matriculados(as) no quinto ano (25,1%) (ano de matrícula), totalizando 195 participantes (N=105); 147 eram mulheres cisgênero (75,4%), 01 era mulher transgênero, 42 homens cisgênero (21,5%) e 05 sujeitos não-binários (2,6%) (gênero); 07 se autodeclararam amarelos (3,6%), 138 brancos (71,1%), 33 pardos (17,0%) e 16 pretos (8,2%) (raça-etnia); e 187 sujeitos indicaram a graduação em Psicologia em andamento ser sua primeira graduação (95,9%) e 08 indicaram já possuir outra graduação (4,1%) (nível de formação).

Resultados

Dos índices que compõem o MCT_xt, consideramos aquele considerado o principal, justamente o que mensura a competência moral: o *C-Score*. Esse índice, por sua vez, divide-se em quatro índices, os quais representam cada um dos dilemas do instrumento: o *C-score*

do dilema dos operários (C_W), o *C-score* do dilema do médico (C_D), o *C-score* do dilema do juiz (C_J) e o *C-score* de todos os dilemas (C_TOT). Por meio de uma planilha gerada pelo *software* SPSS© (STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES, 2017), calcularam-se as médias das pontuações em cada um desses índices do MCT_xt e se procurou cruzá-las com as variáveis anunciadas da amostra.

Além desse cálculo a partir da estatística descritiva, realizou-se uma análise de variância de uma via (ANOVA-*One Way*) com o objetivo de avaliar se havia diferenças estatisticamente significantes nas pontuações de competência moral em variáveis que dividiam a amostra em mais de dois grupos (por exemplo, a variável ano de matrícula, dividindo-a entre estudantes desde o ano inicial ao ano final do curso). A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Quando o ANOVA demonstrou diferenças significantes, para se saber entre qual(is) grupo(s) houve significância, a análise *post-hoc* foi providenciada pela técnica de Tukey HSD (*honestly significant difference*). No caso das variáveis que dividiram a amostra em apenas dois grupos (por exemplo, a variável nível de formação, dividindo-a entre estudantes em sua primeira graduação e estudantes já com uma graduação anterior), a avaliação foi realizada mediante o teste *t de Student*, considerando-se *p* menor ou igual (< ou =) a 0,05 (PASQUALI, 2016). Assim, feitas essas considerações, prosseguimos com a descrição das análises.

Não obstante, do total da amostra participante (N=195), apenas parte respondeu ao MCT_xt: 151 graduandos(as) (n=151).

Por se tratar de um instrumento fechado, caso alguma questão do MCT_xt estivesse em branco, isso invalidaria o instrumento, assim como se estivesse com respostas faltantes, considerada *missing*.

A tabela disposta a seguir retrata as médias das pontuações desses sujeitos no *C-score* de todos os dilemas (C_TOT) segundo as variáveis da amostra.

Tabela 1 – Médias referentes ao índice C-Score de todos os dilemas (C_TOT) do MCT_xt segundo as variáveis da amostra

Variável	N. de sujeitos	C-Score Total (C_TOT)	Desvio padrão
Gênero			
Feminino (cis)	109	14,88	10,92
Feminino (trans)	01	7,80	-
Masculino (cis)	36	14,13	9,43
Não-binário	05	14,48	9,89
Ano de matrícula			
Primeiro ano	37	14,85	11,14
Segundo ano	41	16,26	10,46
Terceiro ano	15	12,86	11,03
Quarto ano	23	10,97	9,41
Quinto ano	35	15,70	10,06
Nível de formação			
Ensino Superior Incompleto	146	14,79	10,53
Ensino Superior Completo	05	10,24	8,28

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da Tabela 1, podemos observar que as médias dos(as) participantes no índice C_TOT calculadas segundo a variável *gênero* mostraram diferenças mínimas entre os(as) participantes mulheres

cisgênero (n=109) e homens cisgênero (n=36). As médias referentes à única mulher transgênero foi desprezada, assim como dos sujeitos não-binários, por se tratarem de um número amostral ínfimo e, além disso, em razão do MCT_xt ser recomendado para comparação de médias entre grupos com mais de 05 sujeitos. Dessa forma, foi realizado o teste *t* de *Student* para investigar em que medida as médias eram diferentes, entre as mulheres e homens cisgêneros, no entanto, não foi encontrada significância estatística. A pontuação nesse índice variou baixa competência (de 0 a 9) a competência moral média (de 10 a 29), segundo Lind (2018), entre as médias das mulheres e dos homens, com as mulheres pontuando um pouco mais.

Na variável *ano de matrícula* no curso de Psicologia, apesar de, em geral, parecer ter havido uma progressão do primeiro ano (n=37) ao quinto ano (n=35) – apesar de no quarto ano (n=23) ter havido uma pontuação muito baixa em relação aos demais – segundo as médias nesse índice (M1=14,85; M2=16,26; M3=12,86; M4=10,97; M5=15,70)³⁴, não foi encontrada significância estatística pelo ANOVA. A pontuação média nesse índice variou dentro de média competência moral.

Na variável *nível de formação*, as médias de quem tinha o curso de Psicologia em andamento como sua primeira graduação foram maiores do que quem já tinha outra graduação, porém, não houve significância estatística nas diferenças dessas médias pelo ANOVA. A pontuação média nesse índice, com pouca diferença entre os grupos, manteve-se como baixa competência moral.

³⁴ Para referimento das médias do primeiro grupo utilizaremos da abreviação M1 (com “M” abreviando “Média”) enquanto a abreviação M2 se referirá ao segundo grupo, assim como em mais de dois grupos, como M3, M4 e etc.

Para saber o desempenho dos(as) graduandos(as) em cada dilema do MCT_xt em separado, dispõe-se a tabela a seguir.

Tabela 2 – Médias referentes aos índices C-score do dilema dos operários (C_W), o C-score do dilema do médico (C_D) e o C-score do dilema do juiz (C_J) do MCT_xt segundo as variáveis da amostra

Variável	N. de sujeitos	Dilema do operário (C_W)	Desvio padrão	Dilema do médico (C_D)	Desvio padrão	Dilema do juiz (C_J)	Desvio padrão
Gênero							
Feminino (cis)	109	35,83	23,17	26,74	18,19	31,62	22,66
Feminino (trans)	01	12,70	-	32,30	-	8,78	-
Masculino (cis)	36	32,68	22,69	26,50	17,80	38,81	26,29
Não-binário	05	38,62	31,87	18,80	19,94	25,10	14,91
Ano de matrícula							
Primeiro ano	37	31,11	22,57	24,64	20,06	38,94	26,17
Segundo ano	41	39,23	23,16	28,48	17,92	30,71	22,03
Terceiro ano	15	29,43	21,90	33,35	18,85	27,86	26,08
Quarto ano	23	30,33	24,41	21,58	16,73	32,12	22,54
Quinto ano	35	39,69	23,17	26,25	16,03	32,05	21,76
Nível de formação							
En. Sup. Incon.	146	35,29	23,32	26,48	17,76	33,00	23,09
En. Sup. Comp.	05	27,20	20,67	25,80	27,37	32,07	37,25

Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Tabela 2, podemos identificar que, na variável *gênero*, enquanto as mulheres tiveram uma pontuação média maior no dilema do operário (M1=35,83) e no dilema do médico (M1=26,74) do que os homens (M2=32,68; M2=26,50), no dilema do juiz os homens (M2=38,81) apresentaram maior pontuação do que elas (M1=31,62). Todavia, não encontramos diferença significativa pelo *t* de *Student*. Outrossim, tais pontuações tiveram a variação de 26,50 e 38,81 que, segundo Lind (2018), enquadram-se entre] competência moral média e alta competência moral (de 30 a 100).

Na variável *ano de matrícula*, aparentemente as médias do quinto ano foram maiores que do primeiro ano, no Dilema do Operário (M1=31,11; M5=39,69) e no Dilema do Médico (M1=24,64; M5=26,25), mas isso não se manteve no Dilema do Juiz (M1=38,94; M5=32,05). Além disso, o segundo ano teve pontuação média maior que o quarto ano no Dilema do Operário (M2=39,23; M4=30,33) e no Dilema do Médico (M2=28,48; M4=21,58, o que também põe em cheque essa aparente progressão ao longo do curso. Porém, não houve significância estatística entre as médias segundo a ANOVA. As pontuações variaram entre competência moral média e alta competência moral.

Na variável *nível de formação*, quem tinha o curso de Psicologia como primeira graduação teve médias superiores no dilema do operário (M1=35,29), no dilema do juiz (M1=33,00) e no dilema do médico (M1=26,48) em relação a quem já possuía uma graduação anterior (M2=27,20; M2=32,07; M2=25,80, respectivamente). Ainda que isso sugira que quem já passou por um processo de formação na Educação Superior apresenta uma capacidade reflexiva

reduzida em relação a quem está passando por sua primeira experiência, a partir do t de *Student*, contudo, não houve resultados estatisticamente significantes. Já no que se refere às pontuações nos dilemas, elas variaram entre competência moral média e alta competência moral).

Discussão e Considerações Finais

O objetivo deste capítulo foi analisar a competência moral na formação em Psicologia de um dos cursos de graduação que constituíram nossa amostra participante. Os resultados obtidos, mediante a análise dos dados coletados com o MCT_xt, foram entrecruzados com as variáveis curriculares dessa amostra, especificamente de ano matrícula e de nível de formação. Contudo, tais resultados foram desanimadores: indicou-se que a formação ética não tem sido contemplada no processo formativo investigado, isto é, a formação inicial em Psicologia ofertada no curso participante não pareceu impactar de alguma forma a formação ética, no que tange à competência moral.

Tanto as pesquisas sobre a formação moral, no aspecto da competência moral, realizadas no contexto da formação inicial em Psicologia (BATAGLIA, 2001; BERETA, 2018), como as pesquisas com essa mesma preocupação, mas realizadas em outros cursos de graduação, como na Pedagogia (SHIMIZU et al., 2010; LEPRE et al., 2014; BATAGLIA et al., 2016; SILVA, 2018), na Enfermagem (ENDERLE, 2017), na Medicina (SERODIO, 2013; CASTRO, 2019), na Administração (SOUZA, 2018), e etc., têm encontrado, em geral, resultados similares. Como resumem Lepre et al. (2014, p. 132), esses resultados sugerem que os cursos de graduação “não estão

proporcionando, de forma adequada e muito menos suficiente, em termos de conteúdo, estratégias e tipo de ambiente, o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, a formação ética de seus alunos”.

Com base nesse quadro de pesquisas, do qual nossa presente investigação passa a fazer parte, esta não parece se tratar de uma problemática específica à formação inicial em Psicologia, ou à formação inicial em Pedagogia como nossa pesquisa anterior evidenciou (SILVA, 2018), mas na verdade que se estende a outros contextos de formação e, assim, de que é uma problemática da Educação Superior em geral.

Embora tenham havido diferenças entre as médias dos grupos segundo as variáveis da pesquisa, não foi encontrada alguma diferença significativa estatisticamente atestada pelo *t* de *Student* ou pela ANOVA. Isso nos preocupa principalmente em relação à variável ano de matrícula. Ou seja, espera-se que, a partir das atividades desenvolvidas nos cursos de graduação, nos âmbitos curricular, semicurricular e extracurricular, desde as aulas em sala até os estágios em campo supervisionados, participação em eventos científicos e culturais, participação em projetos de extensão e de pesquisa, desenvolvimento de pesquisa (Iniciação Científica) ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e etc., pudesse se contemplar algum impacto significativo na dimensão ética dos(as) estudantes que submeteram a todas essas atividades realizadas ao longo dos cinco anos do curso. Assim, à medida que progrediriam no curso e desenvolviam tais atividades, sua formação ética seria afetada positivamente, de modo a pontuarem mais alto no MCT_xt. Porém, o que se encontrou foram dados que apontam para uma estagnação

nesse tipo de formação. Há diferenças, mas sem significância para se apontar algum real impacto.

Autores como Clark e Yinger (1979, p. 267, tradução nossa) apontam que a formação do(a) educador(a) também contempla a ética, uma vez que é um(a) profissional “[...] reflexivo, racional que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional”. E isso também se aplica ao(à) psicólogo(a), que também poderá atuar como um(a) educador(a), seja mediante a formação em Licenciatura, seja apenas como Bacharel, mas atuando no contexto da Psicologia Escolar e Educacional, em instituições de ensino. Consideramos que um(a) profissional “autônomo, capaz de emitir juízos principados, e, não obstante, com alta competência moral, capaz de agir de acordo com tais juízos, considerar e avaliar a perspectiva do outro, certamente estará contemplando a dimensão ética que sua profissão lhe exige” (SILVA, 2022, p. 323).

Logo, chamamos atenção para o público da diversidade humana que se faz presente no ambiente escolar, tal como da diversidade sexual e de gênero, e que exigirá que esse(a) profissional esteja preparado para com ele e para com temas relacionados e decorrentes, como a discriminação, a homofobia e transfobia, o *bullying*, o *cyberbullying*, os demais tipos de violência e etc.

Se considerado que dentre os dilemas e temas enfrentados pelos(as) pedagogos(as) na escola estão situações envolvendo questões relacionadas a gênero e sexualidades, a ética na formação desses(as) profissionais torna-se ainda mais necessária, visto que terão que julgar e intervir nessas situações. Temas como gênero e sexualidade culturalmente oscilam em compreensão e sua abordagem na escola é permeada por polêmicas e resistências,

inclusive por parte de docentes. Logo, seus juízos e ações nessas situações podem estar em consonância com a responsabilidade social e legal de sua profissão [...] ou partirem de uma perspectiva normatizadora, meramente hedonista em relação às suas crenças pessoais e com pouca capacidade reflexiva envolvida (SILVA; MORAIS; BRABO, 2023, p. 3).

Reforçamos que embora tenha sido em relação à dimensão ética do trabalho do(a) pedagogo(a) com os temas de gênero e sexualidades na escola que nossa pesquisa anterior de IC e de Mestrado se atentaram, nessa investigação mais recente tivemos o foco expandido para o(a) psicólogo(a) diante da necessidade de um olhar especializado para outros contextos de formação. Enquanto a Licenciatura em Psicologia vem sendo apagada dos cursos de graduação, o reconhecimento do caráter educacional dessa profissão só nos mostra a urgência de se ir em direção oposta. De que o papel do psicólogo(a) como educador(a) e sua possibilidade de atuação na escola devem ser endossadas social e institucionalmente.

Referências

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; MORAIS, Alessandra de; REGO, Sergio Tavares de Almeida; LEPRE, Rita Melissa. **Estudo sobre a influência da religiosidade na competência do juízo moral.** Relatório de Pesquisa FAPESP /Auxílio à Pesquisa – Regular /Processo n.º 2014/10842-1. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para a FAPESP, Marília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 8, de 7 de maio de 2004. **Institui as Diretrizes**

Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.
CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 5, de 15 de março de 2011. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.** CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva. **A formação do psicólogo do ponto de vista ético:** um estudo a respeito do ambiente acadêmico e das oportunidades de construção da competência moral. 345 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

CASTRO, Márcio Rodrigues de. **Avaliação da competência moral de estudantes de Medicina.** 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) – Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS), Belo Horizonte, 2019.

CLARK, C. M.; YINGER, R. Teachers' thinking. In: PETERSON, Penelope; WALBERT, Herbert. (Orgs.). **Research on teaching.** Berkeley: McCutchan, 1979. p. 231-263.

ENDERLE, Cleci de Fátima. **O desenvolvimento da competência moral em estudantes de graduação em Enfermagem.** 2017. 119 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, 1992.

LEPRE, Rita Melissa; MORAIS-SHIMIZU, Alessandra de; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; OLIVEIRA, Jaqueline Barbosa. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014.

LIND, Georg. **Reporting the C-score**. Last revision: June 16, 2018. 2018. Impresso.

LIND, Georg. **How to teach moral competence**. Berlin: Logos-Publisher, 2019.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria**: teoria e aplicações. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2016.

REST, James R.; NARVAEZ, Darcia; BEBEAU, Muriel J; THOMA, Stephen J. **Postconventional moral thinking**: a neo-kohlbergian approach. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA-FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 29, p. 59-85, 2015.

SERODIO, Aluisio Marçal de Barros. **Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de Medicina**: comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o método Konstanz de discussão de dilemas. 149 f. 2013. Tese

(Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2013.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes et al. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia**: uma comparação entre o moral Judgement Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2). Relatório de Pesquisa chamada MCTI/CNPq nº 014/2008 – Universal. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq. Marília, 2010.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente**: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. 2019. 750 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia**. 2022. 603 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2022.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Mapeamento da produção científica brasileira sobre segmentação moral pelo estado da arte. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 101, p. 524-547, 2020.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MORAIS, Alessandra de; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; Formação ética de graduandos(as) em Pedagogia: um estudo transversal utilizando o

Defining Issues Test-2 (DIT-2). **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 34, 2023. No prelo.

SOUZA, Everton Silveira de. **A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de estudantes em administração pública**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018.

STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES.
SPSS® for Windows 10. New York: IBM Corporation, 2017.

Metodologias Ativas e o Ensino Tradicional: Uma Reflexão na Formação na Licenciatura em Matemática

Jerusa Ainoã Palheta de Souza CARDOSO³⁵

Introdução

A licenciatura em Matemática tem como objetivo principal preparar profissionais para atuarem como professores de Matemática, em diferentes níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Muitas vezes, essa formação é realizada por meio de um ensino tradicional, dando ênfase aos conhecimentos técnicos e conteudistas da disciplina para domínio de conteúdos puramente matemáticos. No entanto, para a atuação destes profissionais, é necessário muito mais que domínio de conteúdos puramente matemáticos. Torna-se de suma importância as metodologias de ensino, didática e práticas pedagógicas, que muitas vezes não foram desenvolvidas durante a licenciatura.

Apesar de cada vez mais as universidades estarem discutindo e diversificando a formação profissional, preparando os educandos

³⁵ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília (MINTER UNESP/IFPA), São Paulo, Brasil e Licenciada em Matemática. E-mail: jerusa.souza@unesp.br

para que sua atuação em sala de aula se dê com práticas pedagógicas e didáticas de ensino que contribuam para um processo de ensino e aprendizagem significativo, com a formação mais crítica, reflexiva, com alunos que possuam autonomia e sendo agentes participativos de seu processo de construção do conhecimento, observamos que muitas vezes essa prática não ocorre efetivamente na formação dos discentes na licenciatura em Matemática, pois não utilizam a união entre conteúdos matemáticos e prática pedagógica.

Dentro desta perspectiva, em contraposição ao ensino tradicional na formação dos licenciandos em Matemática, uma possibilidade é a utilização de metodologias ativas, como um recurso didático na prática docente durante as aulas no nível superior. As metodologias ativas enfatizam a participação ativa do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, referem-se a abordagens de ensino em que o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a construção do conhecimento de forma significativa. Há diversas metodologias ativas que podem ser usadas nas licenciaturas, possibilitando sua utilização na formação e na atuação em sala de aula dos licenciados em Matemática.

Diante disso, neste artigo nos propusemos a refletir a respeito da utilização de metodologias ativas em sala de aula e a importância para a formação na licenciatura em Matemática e o estudo adotou a seguinte questão norteadora: "Qual a importância das metodologias ativas na formação em licenciatura em Matemática?". Foi realizada para essa reflexão uma pesquisa bibliográfica e a coleta de dados no banco de Periódicos da Capes, selecionando artigos científicos que

tinham como objeto de estudo as metodologias ativas nas licenciaturas em Matemática.

Assim o presente trabalho realiza uma reflexão sobre o ensino tradicional nas licenciaturas em Matemática, apresentação de metodologias ativas no ensino superior e resultados da pesquisa bibliográfica com apresentação dos dados e discussão voltadas para a utilização de metodologias ativas na formação em licenciatura em matemática. Em seguida, nos remetemos a abordar os pontos relevantes para nossa pesquisa, realizando uma reflexão a respeito da utilização de metodologias ativas em sala de aula e a importância para a formação na licenciatura em Matemática por meio dos dados obtidos. Por fim, realizaremos as considerações finais.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa apresenta uma contribuição sobre as Metodologias ativas e o ensino tradicional na formação na licenciatura em Matemática, apresentando por meio dos dados, que apesar da importância das metodologias ativas na formação destes profissionais e com resultados relevantes apresentados nos trabalhos analisados, ainda possuem poucas pesquisas com a temática, havendo necessidade de mais pesquisas voltadas a área.

O Ensino Tradicional nas Licenciaturas em Matemática

Na licenciatura em Matemática, muitas vezes, a formação dos profissionais que irão atuar como professores, acaba sendo voltada para o conhecimento técnico e conteudista da disciplina, numa dinâmica que tenta preparar o futuro professor para que ele possa dominar os conteúdos matemáticos que serão ensinados aos seus alunos, como álgebra linear, cálculo, geometria, estatística, análise real

e outros conteúdos, baseados em conceitos abstratos e teorias complexas. No entanto, assim como há importância na formação em conteúdos puramente matemáticos, a Licenciatura em Matemática também deve incluir atividades que estimulem a reflexão crítica, a resolução de problemas e o pensamento criativo. Além disso, é importante que os futuros professores aprendam a desenvolver metodologias de ensino que possibilitem aos alunos compreenderem os conceitos matemáticos de forma clara e acessível. Para Scriptori e Santiago (2013):

Quando a licenciatura em Matemática se centra no ensino de conteúdos formais, técnicas e fórmulas, seus estudantes acreditam que para ser um bom professor basta ter apenas conhecimento específico dessa área. As disciplinas ditas pedagógicas, psicologia da educação, sociologia educacional, didática e a metodologia de ensino costumam ter menor importância, já que aparecem como "auxiliares" no cotidiano da sala de aula. Entretanto, quando o futuro professor termina seu curso e começa a lecionar descobre que aqueles conhecimentos específicos não são suficientes para que ele faça com que seus alunos aprendam matemática com compreensão. Consta que ensinar é uma tarefa para a qual não existe receita pronta. Descobre, então, que além das técnicas e dos conteúdos previstos no currículo escolar, é necessário conhecer os processos cognitivos e as ideias do aluno, e que é preciso ensinar o aluno a pensar e refletir para obter boas respostas e resolver problemas. Para que a matemática não seja um "bicho de sete cabeças" que atormenta a maioria dos alunos e professores, busca-se sempre por estratégias de ensino mais eficazes. (SCRIPTORI; SANTIAGO, 2013, p. 223-224).

Essa formação que dá ênfase e maior importância nas disciplinas de conteúdos teóricos em Matemática, remete o aluno ao ensino tradicional em sua formação e conseqüentemente ele também reproduzirá o mesmo modelo em sala de aula durante sua atuação profissional, em que os conteúdos são ensinados para serem decorados e transmitidos por meio de cálculos mecânicos. Berbel (1995) constata que a Pedagogia da Transmissão no Ensino Superior “caracteriza um ensino centrado no professor e seu saber ao invés da aprendizagem do aluno” (Berbel, 1995, p. 9).

Silva (2020) em sua pesquisa com discentes de licenciatura em Matemática, apresentou como elementos que motivaram seu trabalho, que em algumas atividades desenvolvida na Instituição de ensino em que atuava (oficinas, minicursos e eventos em geral) apareceram “falas com viés fortemente tradicional, por parte dos alunos, inclusive, em muitos de seus trabalhos escritos”(SILVA, 2020. p. 118). Segundo o autor, sua pesquisa revelou uma concepção predominantemente tradicional nas respostas de um grupo de discentes de licenciatura em Matemática, inclusive em seus discursos nas respostas de perguntas.

Geralmente, durante a licenciatura em matemática as disciplinas de conteúdos matemáticos são baseadas em aulas expositivas nas quais o professor transmite os conteúdos matemáticos aos alunos, utilizando principalmente a lousa e o giz e/ou pincel, com aulas que costumam ser estruturadas de forma sequencial, seguindo o conteúdo do livro-texto adotado pela disciplina, ministração por meio de mesmos apontamentos utilizados há anos e, quando utiliza apresentação em slides, o material se repete por anos. Também

costumam incluir atividades complementares, como extensas listas de exercícios para resolução de problemas.

Observa-se também que as disciplinas que abordam temas como didática, metodologias de ensino, as tecnologias educacionais, a educação inclusiva, psicologia da educação e práticas pedagógicas, não lhes é dada a importância que essas disciplinas necessitam. E na maioria das vezes são trabalhadas de forma dissociadas dos conteúdos puramente matemáticos. Como consequência desse ensino tradicional na Licenciatura em Matemática, podem haver limitações aos discentes, como a falta de estímulo à criatividade e à reflexão crítica por parte dos alunos. Além disso, a abordagem conteudista pode não ser suficiente para preparar os futuros educadores para os desafios da sala de aula em sua atuação profissional, que exige habilidades, além do conhecimento técnico.

Quando o licenciado em Matemática se depara com a realidade em sua atuação, observa que para se ensinar matemática em sala de aula independente da série escolar, exige que se remeta a metodologias de ensino, didática e práticas pedagógicas que não foram desenvolvidas durante a licenciatura. Assim, nesta situação o educador tem duas possibilidades: o ensino tradicional ou ir em busca de capacitação de práticas pedagógicas de ensino. Como uma possibilidade para mudar esse cenário, podemos apresentar a inclusão de metodologias ativas no ensino superior, especificamente voltadas a licenciatura em Matemática.

Metodologias Ativas no Ensino Superior

Atualmente, se reflete, discute e se abordam diversas pesquisas sobre a educação com formação crítica e reflexiva em todos os níveis

de ensino, com a necessidade de formação não apenas para que o aluno aprenda conteúdos para provas, exercícios e exames, mas formação para a vida, isto é, a contribuição da educação para formação de cidadãos críticos, que possuam autonomia e que sejam agentes participantes de seu processo de ensino e aprendizagem. Na educação é necessário que haja um processo de construção de conhecimentos, em que todos os envolvidos nesse processo, participem de forma ativa. Para isso, podemos contar com diversas estratégias, como por exemplo as diferentes metodologias que possuam tais objetivos.

No ensino superior não é diferente, principalmente nas licenciaturas, é importante que a formação do acadêmico seja para a educação com autonomia e crítica, visando que se forme profissionais que atuem em sala de aula com o mesmo objetivo. Uma proposta é a utilização de metodologias ativas, como um recurso didático na prática docente durante as aulas no nível superior. As Metodologias Ativas - MA, referem-se a abordagens de ensino em que o aluno é protagonista do seu processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a construção do conhecimento de forma significativa. Para Lima (2017) as metodologias ativas na educação formal de modo geral:

[...] são consideradas tecnologias que proporcionam engajamento dos educandos no processo educacional e que favorecem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo. Visam promover: (i) pró-atividade, por meio do comprometimento dos educandos no processo educacional; (ii) vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; (iii) desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria

realidade; (iv) colaboração e cooperação entre participantes. (LIMA, 2017, p. 424).

Essas metodologias são inspiradas na ideia de que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos em atividades práticas, colaborativas e contextualizadas, se contrapondo ao ensino tradicional, em que o professor tem um papel de detentor do conhecimento e o papel central e transmite conhecimentos de forma passiva ao aluno. Para os autores Paiva *et al.* (2016, p.145) as metodologias ativas “rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando a autonomia do educando e a aprendizagem significativa”.

Para Garbin *et al.* (2020, p. 5-6) “as metodologias ativas dão ao estudante o papel de protagonista durante seu processo de aprendizado e permitem seu envolvimento direto, participativo e reflexivo, podendo experimentar com a supervisão do professor” e os autores supracitados apresentam ainda que “estudos demonstram que processos que priorizam o papel ativo dos estudantes permitem uma aprendizagem mais significativa” (p. 6).

Dentro dessa possibilidade do aluno como protagonista durante o processo de aprendizagem correlacionando teoria e realidade, as metodologias ativas possuem como: “pressuposto a contextualização, ou aproximação da teoria para a realidade do aluno. É necessário nessa concepção que haja uma identificação, possibilitando uma interação e intervenção do aluno como protagonista do processo de aprendizagem”. (AZEVEDO; PACHECO; SANTOS, 2019, p. 5-6).

Em relação às metodologias ativas no ensino superior, os autores Borges e Alencar (2014, p.120) definem “metodologias ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas”.

Dentre as metodologias ativas podemos citar: Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL); Aprendizagem baseada em equipes (TBL/ABE); Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL/ABP); Aprendizagem Cooperativa; Sala de Aula Invertida; Aprendizagem por Investigação; Estudo de Caso; Aprendizagem Por Pares ou Times e a Aprendizagem Invertida; Grupos operatórios; Arco de Maguerez; Círculo de Cultura; Aprendizagem Baseada em Ensino e Pesquisa (ABEP) e outras.

Os autores Paiva *et al.* (2016, p. 145) esclarecem que outros procedimentos podem contribuir para as metodologias ativas, tais como:

[...] seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros (PAIVA *et al.*, 2016, p. 145).

Dentre os fatores importantes relacionados à utilização de metodologias ativas, podemos destacar diversos fatores positivos aos alunos. Os autores Borges e Alencar (2014) abordam o uso das metodologias ativas como possibilidade de recurso didático:

É uma possibilidade de recurso didático para uma formação crítica e reflexiva do estudante universitário, e se lança como uma prática pedagógica inovadora, trazendo a participação coletiva democrática como requisito fundamental para uma aprendizagem significativa, que visa por meio da reflexão, e do compartilhamento de conhecimento, uma formação do indivíduo como um ser que se forma à medida que se relaciona e se apropria da realidade humana. (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 139)

Ainda para esses autores a metodologia ativa “pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (BORGES, ALENCAR, 2014. p.120). Esses autores identificaram em suas pesquisas como benefícios dos usos de metodologias ativas o rompimento com o modelo tradicional, o desenvolvimento da autonomia do aluno, do exercício do trabalho em equipe, da integração teoria e prática, do desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o do uso da avaliação formativa. Em relação aos desafios, os autores apontam a formação do profissional educador, a abordagem de todos os conhecimentos essenciais e da articulação com os profissionais do campo. Relacionado a utilização dessas metodologias no ensino superior Borges e Alencar (2014) apontam que:

Somente através da utilização dessas metodologias ativas, aliados a práticas cada vez mais reflexivas, críticas e grande comprometimento, será possível viver uma pedagogia que promova a autonomia, que liberte, que possibilite o diálogo e o

enfrentamento de resistências e de conflitos oriundos do ensino superior. (BORGES; ALENCAR, 2014. p.139).

Considerando o objetivo deste presente trabalho, apresentamos a seguir, os resultados de dados bibliográficos realizado no banco de periódicos da Capes relacionados a metodologias ativas na licenciatura em Matemática, para diante do que foi apresentado e dos dados obtidos realizar uma reflexão sobre sua utilização e importância na formação dos licenciados em matemática.

Pesquisa Bibliográfica e Discussões

Nesta seção apresentamos a pesquisa de artigos realizada no Banco de Periódico da Capes e foram utilizados os seguintes critérios: recorte temporal das pesquisas dos últimos 10 (dez) anos e presença dos seguintes descritores na busca “metodologia(a) ativa (s) e “licenciatura em matemática”. A pesquisa foi realizada com a busca do termo exato em qualquer parte do texto, para assim, conseguir o recorte do objetivo deste trabalho. Foram encontrados 7 (sete) artigos nos dados de busca e após a análise destes, foram selecionados 4 (quatro) artigos que continham como assunto as metodologias ativas e possuíam abordagens em licenciatura em Matemática.

Como estratégia de apresentação das informações dos dados obtidos nos artigos foram elaborados três quadros que apresentam a sistematização dos dados dos artigos selecionados e a sistematização das metodologias ativas abordadas, objetivos e resultados, realizando a discussão sobre o material obtido na pesquisa bibliográfica apresentada.

Quadro 1 – Sistematização dos dados dos artigos selecionados

Nº	Título	Autores	Dados do Artigo	Dados dos sujeitos pesquisados
1	Metodologias ativas e a construção de portfólios digitais: indicadores de interação, autonomia e novas práticas na formação de professores.	Baumann E. S.; Fofonca E; Carneiro, T. K. G.	Educação Análises, Londrina, v.2, n.2, p.303-320, jul./dez. 2017.	Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
2	Atividades de metodologias ativas para matemática com elementos didáticos da BNCC	Ferreira, J. S. P.	Revista Brasileira de Pós-Graduação, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–22, 2020.	Licenciatura em Matemática
3	Práticas pedagógicas inovadoras para a formação de professores	Garbin, M. C.; Oliveira, E. T; Pirillo, N.; Azevedo, A. S..	Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 2020, Vol.19 (1)	Discentes do segundo ano dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia da Universidade do Estado de São Paulo.
4	Concepções de Licenciandos sobre a Relação Ensino-Aprendizagem e a Existência de uma	Silva, Erick dos Santos	Educação Matemática em Revista, Brasília, v. 25, n. 66,	Onze alunos do 5º semestre do curso de licenciatura

	Barreira Tradicional a ser transposta.		p.114-136, jan./mar. 2020.	em Matemática.
--	--	--	----------------------------	----------------

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos artigos selecionados, observamos no Quadro 1, que na busca no site do Banco de Periódico da Capes relacionados à metodologia (s) ativa (s) nos cursos de licenciatura em matemática, apresentou-se um quantitativo de 4 artigos, um número significativamente pequeno quando observadas metodologias ativas no nível superior em geral, como por exemplo ao se pesquisar no mesmo banco de dados os termos "metodologia(s) ativa(s)" e "ensino superior" no mesmo período (10 anos), observamos que foram apresentados 354 resultados, apenas um comparativo, pois não detalhamos a análise desses resultados por não ser o objetivo da pesquisa. Dentre os artigos, mesmo com histórico de tempo de pesquisa dos últimos 10 anos, mostram que as pesquisas são recentes, sendo 1 (uma) do ano de 2017 e 3 (três) do ano de 2020.

Quadro 2 – Sistematização das Metodologias ativas e objetivo das pesquisas

Nº	Título	Metodologias ativas abordada	Objetivo
1	Metodologias ativas e a construção de portfólios digitais: indicadores de interação, autonomia e novas práticas na	Portfólio digital como recurso metodológico para prática da aprendizagem ativa.	Por meio de um estudo de caso, propôs-se o levantamento de indicadores de interação entre os discentes, prática docente e recursos digitais para a ampliação de uma discussão didática, tal discussão

	formação de professores.		contextualiza-se através das concepções teórico-metodológicas de autonomia, problematização e avaliação em espaços virtuais de aprendizagem.
2	Atividades de metodologias ativas para matemática com elementos didáticos da BNCC	Teoria Hipotética de Aprendizagem (THA) de Simon e Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a produção de algoritmos para resolver problemas com o uso de aplicativos.	Apresentar atividades pedagógicas para o ensino de matemática focadas nas habilidades correlacionadas com o uso de TDIC no currículo de Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) e Ensino Médio (EM) previstas na BNCC, o material produzido e trabalhado em sala de aula com os acadêmicos de matemática, elaborando planos de aulas, em que são sugeridas a utilização das metodologias ativas.
3	Práticas pedagógicas inovadoras para a formação de professores	Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) e o Design Thinking (DT)	Analisar os projetos integradores propostos pelos alunos de Licenciatura sob dois prismas: articulação dos conteúdos curriculares para a resolução de problema e utilização dos princípios das metodologias ativas no cumprimento das etapas do projeto.

4	Concepções de Licenciandos sobre a Relação Ensino-Aprendizagem e a Existência de uma Barreira Tradicional a ser transposta.	Não apresentou metodologias ativas, apenas abordou o ensino tradicional, em oposição à perspectiva ativa.	O objetivo do trabalho foi avaliar, por meio dos relatos discentes de licenciatura em matemática, as aproximações com o paradigma das metodologias tradicionais ou ativas na concepção de ensino dos estudantes.
---	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 2, constam informações da metodologia abordada nos artigos obtidos e objetivo da pesquisa realizada pelos autores. Nos artigos selecionados, os tipos de metodologias ativas abordados são o Portfólio digital, Teoria Hipotética de Aprendizagem (THA) de Simon, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em Problemas por Projetos (ABPP) e o *Design Thinking* (DT) e um dos artigos não aborda metodologias ativas de tipo específico.

Em relação aos títulos das pesquisas e objetivos, observamos que em relação ao artigo 1 e 3, as metodologias ativas citadas no trabalho foram desenvolvidas durante as aulas visando alcançar o que se pretendia com a pesquisa. Em relação ao artigo 2, as metodologias ativas são abordadas com os licenciandos em Matemática como parte da elaboração de aulas com atividades de matemática com elementos da BNCC, para ensino fundamental e para ensino médio, no entanto observa-se que elas são produzidas e trabalhadas com os licenciados. Por fim, o artigo 4 avalia por meio de relatos e questionários as concepções dos licenciandos em Matemática, aproximações com o paradigma das metodologias tradicionais ou ativas e o trabalho do

autor não aborda as metodologias ativas de forma direta e nem tem como objetivo abordá-las.

Em relação aos objetivos das pesquisas podemos destacar nos artigos 1, 2 e 3, que embora tenham utilizado diferentes tipos de metodologias ativas nas pesquisas, os trabalhos visam a participação ativa dos discentes, o processo de ensino e aprendizagem na formação pautadas em práticas pedagógicas e não apenas em ensino tradicional, além de apresentarem possibilidades de mudanças no processo de formação dos licenciandos em Matemática. O artigo 4, possui um objetivo de avaliação da percepção de paradigmas, e é possível observar que a pesquisa possibilita um espaço de discussão das concepções de ensino e de aprendizagem na formação na licenciatura, ampliando a oportunidade de se discutir dentro da licenciatura esse processo de formação e possíveis avanços em metodologias dentro da formação, contribuindo para uma reflexão da importância de participação mais ativa dos discentes.

Quadro 3 – Sistematização dos resultados das pesquisas

- +*Nº	Resultados
1	O estudo destacou que, diante de sujeitos multissemióticos e multiletrados, torna-se necessário educar para a multiplicidade de metodologias e crítica didática; logo, não há como pensar os processos de ensino e aprendizagem de forma unitária e depositária, sem a inclusão da colaboração, problematização e autonomia dos estudantes. Contudo, torna-se urgente a disseminação das metodologias ativas na prática da formação dos futuros docentes, pois repensar o processo formativo impulsiona-os a construir um cenário diferente, mais dinâmico e problematizador para os seus futuros estudantes. O autor destaca que se

	torna válido o processo de construção de um portfólio digital que proporcionou aos estudantes um novo olhar sobre essa temática e, além disso, sobre metodologias e didáticas inovadoras, dada a complexidade que caracteriza a aprendizagem ativa.
2	Os resultados da pesquisa permitem inferir que os professores de matemática, na sua maioria, não utilizam softwares educacionais como facilitador da aprendizagem de conteúdos matemáticos, fato que poderia ser repensado uma vez que foi constatado que os alunos apresentam dificuldades de aprendizado nesta disciplina.
3	A análise do Projeto integrador com os discentes baseou-se na averiguação da articulação dos conteúdos curriculares para a resolução de um problema e a utilização dos princípios das metodologias ativas no cumprimento das etapas do projeto. Foi possível notar que os projetos avaliados geraram práticas pedagógicas que preconizam um perfil de professor, que buscará não reproduzir as formas tradicionais de ensino, levando em consideração diferentes metodologias e formas de ensinar e aprender, contextualizadas no mundo contemporâneo, que inclui as tecnologias e recursos disponíveis. Os projetos demonstram como iniciativas diferenciadas, que articulam as disciplinas com atividades práticas e ligadas às realidades de cada aluno, podem surtir efeitos na aprendizagem dos temas fundamentais à formação dos professores.
4	A análise de conteúdo permitiu reconhecer uma perspectiva de viés tradicional nos discursos proferidos pelos licenciandos, com algum avanço em relação ao conhecimento de práticas mais alternativas, denominadas ativas. O pesquisador aponta que apesar de reconhecê-las como importantes no cenário atual, os cursistas ainda revelam dificuldade com a aplicação prática dessas ideias. Ressalta que pode servir de alerta para as formações locais implementadas atualmente, pois se existe dificuldade na divulgação dessas metodologias alternativas, imagine a barreira, ainda maior, associada à aplicação prática dessas ideias.

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar no quadro acima que os resultados dos artigos selecionados, anteriormente apresentados estão relacionados à utilização do ensino tradicional nas licenciaturas em matemáticas e as possibilidades de uso de metodologias ativas na formação dos professores. Nos artigos 2 e 4, os autores apontam que apesar das potencialidades do uso de metodologias ativas e práticas significativas, os discentes não utilizam ou possuem dificuldades em utilizá-las em sua formação acadêmica, e conseqüentemente na sua atuação.

Podemos observar ainda, as possibilidades de se utilizar metodologias ativas na formação dos licenciandos em matemática e conseqüentemente em sua atuação em sala de aula, pois, como já dissemos, a experiência de ter o contato com metodologias ativas traz vantagens significativas em sua formação. Podemos destacar também que em seus resultados os pesquisados apontam a importância de repensar a formação desses profissionais, possibilitar o contato com diferentes metodologias e as diferentes formas de ensinar e aprender, bem como a possibilidade de impulsionar o uso de metodologias ativas.

Também é possível observar uma crítica ao ensino tradicional, bancário e passivo. Nos resultados alcançados constatou-se as possibilidades e foi evidenciada suas vantagens de uso de metodologias ativas em diferentes contextos, assim como, a possibilidade de ruptura do ensino tradicional e bancário nas licenciaturas em Matemática, bem como a integração entre a teoria e prática e conseqüentemente profissionais mais capacitados para atuar em sala de aula.

Discorrendo sobre os artigos apresentados, dentre a possibilidade de metodologias ativas citadas e apresentadas nas pesquisas, temos que o:

Portfólio digital como recurso metodológico para prática da aprendizagem ativa não foi uma escolha aleatória, mas se deu por possibilitar ao educando e ao professor mediador acompanhar o amadurecimento acadêmico e profissional dos envolvidos, assim como, propiciar uma análise e um processo de autocrítica das suas práticas e escritos registrados desde as primeiras ações, desenvolvendo deste modo a autonomia e autoria do aluno. Portanto, para solidificar a compreensão deste estudo faz-se necessário apresentar algumas concepções sobre o portfólio digital como uma possibilidade para a aprendizagem ativa. (BAUMANN; FOFONCA; CARNEIRO, 2017, p. 309).

No artigo que apresentou atividades, com a implantação das Práticas Computacionais nos Fundamentos da Matemática (PCFM) ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com uso de metodologias ativas, vimos que a:

Teoria Hipotética de Aprendizagem (THA) de Simon ou Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), esta é uma metodologia ativa de ensino onde os alunos ganham conhecimento e habilidades enquanto resolvem problemas. A sigla vem do inglês *Problem Based Learning* (PBL). Foi adotada, inicialmente, pela Universidade McMaster, no Canadá, e de Maastricht, na Holanda, em 1969. Em resumo, PBL integra saber e fazer. A metodologia prima pelo desenvolvimento de habilidades críticas de pensamento e resolução de problemas nos alunos. (FERREIRA, 2020, p. 21).

Os autores Garbin, Oliveira, Pirillo e Azevedo (2020) apresentam que a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) e o *Design Thinking* (DT), são utilizadas duas perspectivas de metodologias centradas no aluno, que se complementam e se combinam, segundo os autores:

[...] as metodologias ativas de aprendizagem estimulam o aprendizado por meio da resolução de problemas práticos em cenários reais, trazendo benefícios que remetem ao desenvolvimento de características como pensamento crítico, maior facilidade para a construção do conhecimento, motivação, autonomia, autoconfiança, habilidades para resolução de problemas, flexibilidade, comunicação, empatia, dentre outras. (GARBIN; OLIVEIRA; PIRILLO, 2020, p. 6.)

Diante das possibilidades das pesquisas apresentadas, podemos refletir na utilização de metodologias ativas e do ensino tradicional de formação no curso de licenciatura em matemática. Podemos destacar as vantagens da utilização dos portfólios digitais, pois segundo os autores Baumann, Fofonca e Carneiro (2017, p. 318), essa metodologia ativa possibilita colocar os “os estudantes em contato direto com ambientes virtuais, possibilitando que os mesmos continuem a aprender mesmo não estando na sala de aula e o professor continue a ensinar, ainda que não esteja ao lado do estudante”. Ainda segundo esses autores: “torna-se um relato coletivo e significativo da trajetória de aprendizagem, aos quais elementos de integração são adicionados ao longo das resoluções dos problemas e das tomadas de decisões dos educandos” (BAUMANN; FOFONCA; CARNEIRO, 2017, p. 309).

Uma observação importante apresentada por Silva (2020) sobre não se enganar em relação a uma aproximação com os contextos ditos mais ativos por meio de tecnologias:

Em diversas oportunidades, podemos trocar o giz pela lousa digital, o desenho no quadro pela animação no computador, mas continuarmos na perspectiva expositiva, avaliando quase que exclusivamente por meio de provas. A tecnologia, por si mesma, não nos retira da perspectiva tradicional, reiteradamente condenada. Os alunos parecem revelar deslumbre com a inserção da tecnologia, não distinguindo claramente, em suas falas, essa possibilidade de fazermos mais do mesmo utilizando apenas uma roupagem tecnológica. (SILVA, 2020, p. 132).

Silva (2020) e Garbin et al (2020) nos remetem a alguns questionamentos relacionados ao nível superior e de sua atuação com metodologias ativas e não tradicionais, as quais compactuamos com os autores: “como respeitar a ementa, avaliar e preparar devidamente os estudantes, dentro dos objetivos delineados, a partir de uma perspectiva mais ativa de ensino? E os estudantes, até que ponto eles se reconhecem dentro desse viés mais alternativo?” (SILVA, 2020, p. 134) e ainda “como se dá a aprendizagem por meio dessas metodologias e abordagens? Qual efeito ocorre de fato? As práticas são influenciadas por essas vivências diferenciadas?” (Garbin et al, 2020. p. 23). Assim, “neste âmbito, urge pesquisar mais a fundo como metodologias ativas e uso intencional de tecnologias muda não apenas o ensino, mas também a aprendizagem” (Garbin et al, 2020. p. 23).

Segundo Paiva *et al.* (2016), podemos ainda, refletir que a formação não está limitada a habilidade de dar aulas, mas também à

efetivação de levar ao aprender. E isso não é possível por meio de um ensino bancário e passivo, mas sim pela formação de sujeitos ativos, críticos, reflexivos e com autonomia.

A questão do ensino não se limita à habilidade de dar aulas, também envolve a efetivação de levar ao aprender. O vínculo entre aprendizagem e ensino não é causal, ou seja, o ensino não causa a aprendizagem nem desenvolve novas capacidades que podem levar à aprendizagem. (PAIVA *et al.*, 2016 p. 145).

Considerando todo o arcabouço teórico exposto acima, partiremos agora para as considerações finais.

Considerações Finais

O ensino tradicional ainda é uma prática comum nas licenciaturas em Matemática, no entanto observamos a necessidade de transformação da formação dos licenciandos, considerando que a universidade deve ser um espaço de aquisição de conhecimentos, não apenas nas áreas técnicas, mas no contexto de formação de profissionais capacitados para atuar em sala de aula e que vai contribuir de fato com a formação de seus alunos. Há uma necessidade destes desenvolverem além das competências técnicas, ou seja, uma formação crítica e social.

Foram apresentados no trabalho dados sobre metodologias ativas e o ensino tradicional na licenciatura em Matemática, obtidas por meio do Banco de Dados de Periódicos Capes, nos quais constatamos que possuem poucas pesquisas relacionadas à temática, apesar de todas as vantagens apresentadas para a formação do

licenciando, o que nos remete a refletir sobre necessidade de outros estudos visando observar as metodologias ativas.

Em relação aos dados apresentados, podemos inferir que a formação do professor de Matemática, buscando desenvolver um espaço de aprendizagem, deve capacitá-lo para atuar com o pensamento crítico, de forma ativa e autônoma, e que compreenda seu real papel dentro da sala de aula. Contudo, não há como alcançar isso com aulas baseadas no ensino tradicional - aulas expositivas, professores detentores de conhecimentos, repassando cálculos mecânicos e fórmulas decoradas, bem como com excessivas listas de exercícios e conteúdos a serem decorados, apenas.

Podemos refletir sobre como almejar a transformação para que esses profissionais utilizem metodologias e didáticas diferentes nas aulas de Matemática na Educação Básica ao invés do ensino tradicional, sem transformar a sua formação? Como repensar a formação do docente durante a licenciatura em Matemática? Por que não dar maior ênfase também em disciplinas que têm como objetivo proporcionar uma formação mais ampla e completa para os futuros professores, para que eles possam desenvolver um trabalho pedagógico mais eficiente e inclusivo? Como se contrapor ao ensino tradicional aos licenciandos? Como estimular as metodologias ativas? Reconhecemos, finalmente, que é necessária uma análise mais ampla e mais estudos dessa temática.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Orly Zucattto Mantovani de. *et al.* **Educação matemática: uma contribuição para a formação continuada de professores.** Campinas, SP: Book editora, 2013.

AZEVEDO, Sandson Barbosa; PACHECO, Veruska Albuquerque; SANTOS, Elen Alves dos. Metodologias Ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, e002573, 2019.

BAUMANN, Eneida Santana; FOFONCA, Eduardo; CARNEIRO, Tereza Kelly Gomes. Metodologias ativas e a construção de portfólios digitais: indicadores de interação, autonomia e novas práticas na formação de professores. **Educação Análises**, Londrina, v.2, n.2, p.303-320, jul./dez. 2017. Disponível em <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/32085>. Acesso em: 07 maio 2023.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Seminário Ciências Sociais e Humanas**. v. 16., n. 2, Ed. Especial, p. 9-19. out., 1995.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção a formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. jul/ago., 2014, Ano 03, n° 04, p. 119-143, ISSN 22377719.

FERREIRA, João Socorro Pinheiro. Atividades de metodologias ativas para matemática com elementos didáticos da BNCC. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–22, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i35.1706. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1706>. Acesso em: 06 abr.2023.

GARBIN, Mônica; OLIVEIRA, Edison TROMBETA de; PIRILLO, Nádía Rubio; AZEVEDO, Aparecida Santos. Práticas pedagógicas inovadoras para a formação de professores. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 2020, Vol.19 (1). Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/388/334>. Acesso em: 06 abr. 2023.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Comunicação, Saúde e Educação**; 21(61):421-34, 2017.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SILVA, Erick dos Santos. **Concepções de Licenciandos sobre a Relação Ensino- Aprendizagem e a Existência de uma Barreira Tradicional a ser transposta**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/192531815-Concepcoes-de-licenciandos-sobre-a-relacao-ensino-aprendizagem-e-a-existencia-de-uma-barreira-tradicional-a-ser-transposta.html>. Acesso em 06 abr. 2023.

A Psicologia Moral na Formação Continuada de Professores em um Mestrado Profissional

Rita Melissa LEPRE³⁶

Eduardo Silva BENETTI³⁷

Introdução

O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* que objetiva a capacitação profissional, em diferentes áreas do conhecimento, por meio de técnicas, processos e temáticas que atendam a demandas do mercado de trabalho (CAPES). Neste sentido, é importante ressaltar que, embora o MP venha ao encontro das demandas e lacunas do mercado de trabalho, o mesmo não deixa de ser tão qualificado quanto o Mestrado Acadêmico (MA), diferenciando-se tão somente pela sua especificidade de uma aplicação mais direta da pesquisa, sendo que ambos desempenham funções acadêmicas, teóricas e práticas

³⁶ Docente Associada da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru e Assis, São Paulo, Brasil. E-mail: melissa.lepre@unesp.br

³⁷ Mestre em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: luxgor00@gmail.com

importantes, permitindo que o pesquisador avance para níveis mais elevados, como o doutorado.

Uma característica importante do MP é que seus pesquisadores necessitam aplicar a teoria embasada na prática, visando a práxis. No caso do MP inserido na área de Ensino (área 46 – CAPES), existe uma obrigatoriedade de se elaborar um Produto Educacional que deve ser aplicado a um determinado grupo (de acordo com o método e objetivos), comprovando ou não uma hipótese voltada à Educação e, mais especificamente, ao ensino. Desta forma, o futuro mestre terá muito mais clareza da sua ação didática, reforçando sua práxis pedagógica.

O presente artigo visa abordar um MP da Universidade Estadual Paulista (UNESP), inserido na área de Ensino “[...] focando a articulação entre os conhecimentos escolares das diferentes disciplinas ou áreas e os processos de ensino e aprendizagem desses referidos conhecimentos” (UNESP, 2023, online)³⁸. Nosso objetivo central é identificar, descrever e apresentar os possíveis impactos de pesquisas e seus produtos educacionais que se apoiam na Psicologia da Moralidade como referencial teórico em sua aplicação no cotidiano escolar.

Para realização do levantamento de dados, utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica com características de pesquisa exploratória. Realizamos um recorte de tempo dos últimos dez anos (2014-2023) em que foram selecionados apenas trabalhos do repositório do referido MP. Para a seleção, usamos o descritor moralidade, a partir de então, selecionamos por meio da leitura do

³⁸Tal citação encontra-se na descrição da página do programa: <https://www.fc.unesp.br/#!/posdocencia>

resumo e da observação da fundamentação teórica um total de 13 dissertações e seus produtos.

Fundamentação Teórica

Temas relacionados ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes são recorrentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas que defendem a necessidade de objetivar tais temas na organização do trabalho pedagógico. Mas, qual é a autonomia que a escola pretende desenvolver? Quais as características desta autonomia que a escola defende?

Neste sentido, a Psicologia Moral busca formas de auxiliar o professor a “compreender os processos psicológicos por meio dos quais um indivíduo passa a legitimar regras, princípios e valores morais” (COUTO *et al*, 2021, p. 6). A Psicologia Moral não busca exclusivamente o desenvolvimento do ponto de vista do sujeito, como visão unilateral do desenvolvimento, nem tampouco uma visão estritamente social, mas situa-se nas possibilidades interativas.

Para Borges e Souza (2020) as pesquisas no campo da psicologia moral permitem que o sujeito tenha a percepção da constituição de si mesmo e das contínuas elaborações nos planos ético e moral e La Taille (2006) afirma que a moralidade é uma construção e uma constante autorregulação que ocorre em contextos de interação social. Piaget (1932/1994) afirma que para que haja de fato autonomia moral, é necessário que se rompa com a heteronomia e com o respeito unilateral regido pela obediência, tal superação permite que haja novas formas de relações sociais, pautadas pela cooperação e pelo respeito mútuo, assim como é promovida por tais relações em um processo dialético e contínuo.

A autonomia é a superação dessa moral da obediência a algo exterior ao sujeito, superação essa que se traduz tanto pela necessidade da reciprocidade nas relações (respeito mútuo, e não mais unilateral) quanto pela necessidade subjetiva de passar, para legitimá-los, os princípios e normas morais pelo crivo da inteligência (LA TAILLE, 2006, p.16).

Piaget (1990, p.142) afirma que “a cooperação é condição do verdadeiro pensamento [...] trata-se do indivíduo renunciar seus próprios interesses em função da realidade comum e [...] colocar-se do ponto de vista dos outros [...]”. Os estudos de psicologia moral seguem a mesma lógica do autor ao considerar que “somente o bem comum pode gerar coletividade, equidade e decisões que preservem a maioria” (BORGES; SOUZA, 2020, p.472).

Outro aspecto relevante se dá na tomada de consciência do sujeito a partir da descentração de si mesmo (PIAGET, 1977) e na percepção de novos pontos de vista, resultando assim em atitudes mais coerentes, refletidas e éticas. Todavia, para que haja êxito na tarefa de educar moralmente para o desenvolvimento da autonomia se faz necessário compreender que a criança não é um sujeito passivo, que absorve como uma esponja os ensinamentos e valores morais transmitidos pelo professor (BECKER, 2001). Nem tampouco a transmissão oralizada de regras, valores e virtudes morais são automatizados pelas crianças sem que elas realmente vivenciem situações em que possam experienciar sua autonomia, desenvolvendo condições de resolver problemas por meio do diálogo e de formas não violentas. “Por essa razão, uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações

onde sua autonomia será fatalmente exigida” (PIAGET, 1932/1994, p.19).

Neste sentido, devemos levar em consideração a estrutura didático-metodológica assumida pelo professor ao planejar suas aulas, bem como pensar a forma que se dá a concepção de respeito entre professor e aluno. Piaget (1932/1994, p.19) esclarece que “se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos.”, deixando claro que se o professor tiver uma postura de coagir seus alunos, levando a comportamentos em que a obediência é obtida por punições, doutrinando os corpos infantis, pouco ou nada se contribuirá para a autonomia destas crianças.

Neste sentido, o professor deve se pautar em uma postura mais reflexiva, com base na cooperação e no respeito mútuo, e, ainda assim, se manter como uma autoridade sadia e dialógica na mediação das atividades pedagógicas. O reconhecimento da autoridade sadia do professor se dará por meio de um ambiente sociomoral cooperativo e respeitoso, no qual o docente possa intervir de forma intencional e planejada.

Para tanto, é necessário que o professor também se desenvolva moralmente, rompendo com o tradicionalismo nas escolas, buscando posturas mais assertivas para facilitar o desenvolvimento e construção da sua própria moralidade e de seus alunos, o que muitas vezes é complexo e requer uma reestruturação de si próprio, ou seja, exige a autorregulação.

A autorregulação é a capacidade de dirigir por si mesmo a própria conduta. Com ela, pretende-se escapar, pelo menos em parte, das

pressões sociais que configuram formas de conduta preestabelecidas e alheias à vontade do sujeito. A autorregulação pretende, pois, intensificar a relação consigo mesmo, até converter cada indivíduo em sujeito de seus próprios atos, de acordo com seus critérios morais. Assim entendida, a autorregulação intervém na configuração de três ordens de fenômenos: primeiro, a decisão da vontade que busca fazer com que o juízo e a ação moral sejam coerentes; segundo a autorregulação contribui também para a aquisição de hábitos desejados; e, terceiro, contribui para conformar a maneira de ser ou o caráter próprio de cada sujeito. (PUIG, 1988, p. 24-45).

Portanto, se o professor não se autorregula e não é desenvolvido moralmente, mantendo posturas heterônomas, conseqüentemente pautando suas ações em punições e coações para obter atenção e obediência, a autonomia moral das crianças estará fatalmente comprometida, uma vez que, não haverá espaços para errar, refletir, conscientizar e por fim, tomar consciência de seus atos, construindo assim novas percepções de como agir e se portar em sociedade.

Portanto, é importante considerarmos que para um desenvolvimento moral que venha ao encontro da autonomia e da cooperação, o professor também venha a desenvolver-se, no sentido de compreender que as crianças sob sua tutela não são seres passivos e que para além de orientações verbais e/ou punições e castigos, especialmente exercidas pelo respeito unilateral, são contraproducentes. Ouvir a criança, deixa-la vivenciar situações em que ela tenha que confrontar seus pontos de vista, levando em consideração outras opiniões, permitir que haja reflexão é uma forma de favorecer o desenvolvimento moral da criança. Piaget (1932/1994, p.22) afirma

que “a moral infantil esclarece, de certo modo a do adulto”, dessa forma, para que não incorramos no erro de formarmos adultos não desenvolvidos moralmente, é necessário que nossos esforços sejam voltados para tal intento.

Assim, a Psicologia Moral se apresenta como um corpus teórico e metodológico importante para a formação do professor-pesquisador que tenha, entre seus objetivos pedagógicos, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Metodologia

Para atender aos objetivos propostos neste capítulo optamos pela pesquisa bibliográfica, do tipo exploratória, visando levantar quais pesquisas se apoiam na Psicologia Moral como referencial teórico, bem como sugerir os possíveis impactos no cotidiano escolar. Dessa forma, Severino (2007, p.122) afirma que

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Ainda de acordo com Severino (2007), as pesquisas exploratórias são definidas da seguinte forma “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim o campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto [...]” (SEVERINO, 2007, p. 123).

A pesquisa foi realizada por meio do repositório em um programa de Mestrado Profissional da Unesp, na cidade de Bauru, São Paulo, utilizando o descritor “moralidade” para buscar trabalhos que utilizam a Psicologia Moral como aporte teórico e metodológico. Selecionamos 13 trabalhos que atendem o pressuposto estabelecido para esta pesquisa, sendo 1 em 2023, 1 em 2022, 3 em 2021, 3 em 2020, 4 em 2018 e 1 em 2016.

Resultados e Discussão

Após a seleção das pesquisas, organizamos um quadro contendo o ano, autor, o nome da dissertação e de seu produto educacional e alguns autores que balizam sua fundamentação teórica.

Quadro 1 – Relação de Dissertações, Produtos Educacionais e Fundamentação Teórica³⁹

ANO	AUTOR	DISSERTAÇÃO	PRODUTO EDUCACIONAL	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
2023	BENETTI, E.S.	Jogos cooperativos e a percepção da justiça retributiva em crianças na educação infantil	Jogos Morais	Piaget, J.; Puig; J.M.; Araujo, U.F.; Becker, F.; Buxarrais, M.R.; La Taille, Y.; Vinha. T.; Tognetta, L.R.P.
2022	OLIVEIRA, J.	Os seriados de <i>streaming</i> e a construção da	Personalidades fora de séries	Escaméz, J.; López, R. G.; Pérez, C. P;

³⁹ Os autores que estão descritos na coluna Fundamentação teórica representam uma parcela de autores da Psicologia Moral existente nos trabalhos.

		personalidade moral de adolescentes		Llopis, A.; García, X. M.; Puig, J. M.; Kohlberg, L.; Piaget, J.; Puig, J. M.
2021	SAMPAIO, C.F.S	Práticas educativas lúdicas e reflexivas no desenvolvimento ético-moral em contexto escolar	Jogos interventivos no desenvolvimento ético-moral em alunos da Educação básica	Puig, J. M.; Piaget, J.; Tognetta, L. R. P.; Vásquez, A. S.
2021	OLIVEIRA, B.	A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental	Rir, Jogar e Refletir...A construção do eu com o outro	Turiel, E.; Tognetta, L. R. P., Assis, O. Z. M.; Queiroz, S. S.; Ronchi, J. P.; Tokumaru, R. S.; Puig, J. M.; Piaget, J.
2021	CAVALCANTE, C.P.	Educação moral e resolução de problemas matemáticos no primeiro ano do Ensino Fundamental	Técnicas e procedimentos em Educação Moral por meio da resolução de problemas matemáticos	Piaget, J.; DeVriés, R., Zan,B.; Garcia,X.M, Puig, J.M.; Lepre, R. M.; Arruda; A.C.J.Z.; Menin, M. S. S.
2020	ALVES, H.	Moralidade e Gênero na concepção de crianças da Educação	Era uma vez: A história que eu criei	Piaget. J.; Arantes, V.; Araujo, U.F.; Silva; M. A.M. La Taille, Y.

		Infantil: Uma proposta de intervenção que valoriza a oralidade e a criatividade		
2020	LEITE, C. A. N.	A interação entre crianças na creche e o desenvolvimento do juízo moral: Práticas interventivas	Guia de práticas interventivas para o desenvolvimento moral das crianças na Creche.	Montoya, A.O.D.; Lepre, R. M.; La Taille, Y.; Montenegro, T.; Piaget, J.
2020	PERUZZO, D.L.	Os memes como recurso pedagógico na construção de valores morais no ensino médio	O meme como instrumento pedagógico no ensino de valores morais: orientações para estudantes e professores	Bataglia, P.; Lepre, R.; Morais, A. A.; Ferreira, P. E. Kohlberg, L.; Piaget, J.
2018	FERREIRA, P. E.	A honestidade como valor moral: uma construção possível e Necessária na escola	Pinóquio em: Quero ser um menino de verdade!	Piaget, J.; Arantes, V. A.; Araújo, U. F.; Biaggio, A.M. B.; Kohlberg, L.
2018	MIRANDA, J. G. J.	Educação moral no ensino médio: possibilidades de intervenção em	Educação moral no ensino médio: um dia para professores	Kohlberg, L.; Piaget, J.; Taille, Y.; Puig, J. M.

		uma escola de ensino integral		
2018	MIRANDA, S.V.	O papel da generosidade no desenvolvimento da moral numa Escola Waldorf	É bom praticar a generosidade: um exemplo de seu emprego no processo criativo do professor	Tognetta, L.R.P., Assis, O. Z. M.; Tavares, M. R. <i>et. al.</i> ; Piaget, J.; Lima, V. A. A.
2018	CAMPOS, I.C.	Os direitos humanos como mediadores para o desenvolvimento moral de alunos do ensino médio	Infográfico sobre os Direitos Humanos para alunos da Educação Básica	Kohlberg, L.; Piaget, J.; Diaz-Aguado, M.J, Medrano, C.; La Taille, Y.; Puig, J.M.;
2016	MARTINS, D. P.	A contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil	Avaliação qualitativa do juízo moral de crianças envolvendo a generosidade, a amizade e a justiça	Kohlberg, L.; La Taille, Y.; Macedo, L.D.; Menin, M.S.S.; Piaget, J.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Iniciando do trabalho de pesquisa mais recente, temos a dissertação “Jogos cooperativos e a percepção da justiça retributiva em crianças na educação infantil” e seu Produto Educacional “Jogos Morais” (BENETTI,2023), cujo tema central está na elaboração de uma Sequência Didática (SD) baseada em Jogos Cooperativos com o intuito de desenvolver valores morais e a percepção da Justiça

Retributiva, bem como a resolução de problemas pelas formas mais avançadas da reciprocidade. Como Produto Educacional foi elaborado um e-book que contém toda a SD e vídeos explicativos da execução das atividades. O autor conclui que uma SD baseada em Jogos Cooperativos, bem como um ambiente escolar que rompa com a moral do dever, possibilita avanços significativos na moral infantil. Nota-se que o professor tem papel fundamental neste percurso, uma vez que mesmo que utilizar atividades, brincadeiras e jogos cooperativos, se não houver espaço de diálogo e interação, além de um ambiente regido pelo respeito mútuo, pouco favorecerá o desenvolvimento da moralidade na criança.

E o “grupo de iguais”, ou seja, a convivência de uma criança com outras crianças é um dos melhores espaços para essa construção da moralidade. Criança faz bem para criança! Isso não quer dizer que adultos não são necessários, nem que a fase de heteronomia seja dispensável”. Quer dizer que precisamos viver, também relações de igualdade com os outros para que saibamos construir ou compreender regras já construídas, mais do que somente obedecer às regras impostas (MENIN, 1996, p. 53).

Portanto, os Jogos Cooperativos permitem que haja esse grupo de iguais, incluindo o professor, que também estará envolvido ativamente na proposta educacional intencional e planejada.

A pesquisa “Os seriados de *streaming* e a construção da personalidade moral de adolescentes” e seu Produto Educacional “Personalidades fora de séries” (OLIVEIRA, 2022), traz uma abordagem educacional utilizando uma SD baseada em séries de streaming e como resultado, foi apontada a disposição dos participantes, uma vez que a utilização de elementos que fazem parte

do seu cotidiano aumenta o engajamento dos mesmos na construção da moralidade.

Quanto aos professores, Oliveira (2022) afirma que:

Enfatizou-se que os educadores necessitam conhecer os procedimentos da construção de personalidades morais para que estejam aptos a desenvolvê-la em suas práticas docentes. Não será suficiente ter os recursos didáticos, uma vez que o educador possui um papel fundamental de atuar como o mediador para que o exercício reflexivo se efetive e conduza os estudantes à construção progressiva da autonomia moral. (OLIVEIRA, 2022, p. 71).

A autora reafirma a necessidade do professor em promover um ambiente em que a moralidade possa ser construída e isso se dá através da sua mediação na sala de aula, intervindo na construção de personalidades morais (PUIG, 1998).

A pesquisa “Práticas educativas lúdicas e reflexivas no desenvolvimento ético-moral em contexto escolar” e seu Produto Educacional “Jogos interventivos no desenvolvimento ético-moral em alunos da Educação básica” (SAMPAIO, 2021) aborda a questão do jogo como instrumento capaz de promover a construção da moralidade nos alunos e também ressalta a importância do professor conhecer os percursos cognitivos das crianças de forma que sua mediação permita com que elas avancem na construção da sua moralidade, pautando pelo respeito mútuo e a cooperação. Para DeVries (1998), o professor tem o papel de estimular a reflexão, bem como promover situações reais em que a criança poderá por sua moralidade à prova, permitindo que ela venha a autorregular-se na medida em que vai refinando suas condutas morais.

Oliveira (2021) produziu a pesquisa intitulada “A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental” e também o Produto Educacional “Rir, Jogar e Refletir...A construção do eu com o outro” trazendo uma proposta baseada em jogos voltada para o Ensino Fundamental (EF) anos iniciais que tem como intuito, favorecer a formação das personalidades morais destes alunos, para a autora, o professor tem importante papel na construção da moralidade, uma vez que permite com que os alunos possam refletir a partir de situações problematizadoras.

A mediação docente no processo de construção da personalidade moral aparece como fundamental, uma vez que é o professor o responsável por conduzir a ação formativa amparada na vivência do jogo de regras que promove a interação social entre as crianças e as coloca em situações de conflito cognitivo. (OLIVEIRA, 2021, p. 151).

A pesquisa “Educação moral e resolução de problemas matemáticos no primeiro ano do Ensino Fundamental” e seu Produto Educacional “Técnicas e procedimentos em Educação Moral por meio da resolução de problemas matemáticos” (CAVALCANTE, 2021) traz uma abordagem que trata a resolução de problemas matemáticos que apresentem dilemas morais e mostrou-se como uma estratégia válida para construção moral e como possibilidade de atuação do professor para uma educação mais humanizada. A pesquisa também alerta para a dificuldade dos professores da área da Matemática em abordar, em suas práticas docentes, reflexões, dilemas morais, o que poderia colaborar com a formação integral dos alunos (CAVALCANTE, 2021).

A pesquisa de Alvez (2020), intitulada “Moralidade e Gênero na concepção de crianças da Educação Infantil: Uma proposta de intervenção que valoriza a oralidade e a criatividade” e seu Produto Educacional “Era uma vez: A história que eu criei” parte da hipótese de que as relações de gênero e a moralidade, trabalhadas em uma SD, podem contribuir para o desenvolvimento do juízo moral e na reflexão acerca das questões de gênero. A autora enfatiza que a partir da intervenção, o respeito pela diversidade traz benefícios a todos, no sentido de comunidade (ALVEZ, 2020), enfatiza também que para além dos conhecimentos teóricos sobre moralidade, os professores devem transformar a teoria em prática, indo ao encontro do que Piaget (1932/1994) reflete, ao dizer que transmissão oral de valores morais, sem o exemplo prático, pouco contribuem para o desenvolvimento moral da criança.

A pesquisa “A interação entre crianças na creche e o desenvolvimento do juízo moral: Práticas interventivas” e o Produto Educacional “Guia de práticas interventivas para o desenvolvimento moral das crianças na Creche” (LEITE, 2020) aponta para a necessidade de formar professores a título de aprofundarem seus conhecimentos teóricos acerca da moralidade infantil, uma vez que muitas das práticas encontradas acabam reforçando o comportamento heterônomo das crianças. Neste sentido, Puig (1988) afirma que a “formação de pessoas autônomas e dialogadoras, dispostas a comprometer-se na relação pessoal e na participação social com o uso crítico da razão (PUIG, 1988, p. 22)”, complementando assim uma das especificidades da ação docente, que é a formação integral dos alunos.

Peruzzo (2020) traz a pesquisa “Os memes como recurso pedagógico na construção de valores morais no ensino médio” e o Produto Educacional “O meme como instrumento pedagógico no ensino de valores morais: orientações para estudantes e professores” que utiliza os memes como forma de comunicação a título de compreender a concepção sobre a moral dos alunos e que permite aos professores conhecerem a compreensão de seus alunos acerca da moralidade. Outro ponto a ser ressaltado é que a pesquisa aponta que a escola é um ambiente social e os vínculos formados pelos professores e alunos favorecem a utilização do recurso como instrumento pedagógico. DeVries (1998) afirma que o relacionamento entre professor e aluno influencia diretamente na experiência e no desenvolvimento da criança.

A pesquisa de Ferreira (2018) com o título de “A honestidade como valor moral: uma construção possível e necessária na escola” e seu Produto Educacional “Pinóquio em: Quero ser um menino de verdade!” enfatiza a honestidade como um valor necessário a ser trabalhado no contexto escolar e o professor como figura essencial para promover situações problematizadoras que venham a desenvolver em seus alunos a consciência moral, a discussão amplia a necessidade de se trabalhar a moralidade em todas as disciplinas, como forma de promover a formação integral dos alunos, neste sentido, “a educação moral quer formar hábitos de convivência que reforcem os valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais” (PUIG, 1988, p. 15).

A pesquisa “Educação moral no ensino médio: possibilidades de intervenção em uma escola de ensino integral” e seu Produto Educacional “Educação moral no ensino médio: um dia para

professores” (MIRANDA, 2018) aborda uma perspectiva kohlberguiana de construção de virtudes morais através de dilemas morais, o que apontou uma elevação nos níveis morais encontrados. Reflete também da necessidade de o professor teorizar seus conhecimentos através da sua prática pedagógica, permitindo que sua práxis venha ao encontro de uma proposta educacional que clarifique os valores morais.

A pesquisa “O papel da generosidade no desenvolvimento da moral numa Escola Waldorf” e o Produto Educacional “É bom praticar a generosidade: um exemplo de seu emprego no processo criativo do professor” teve como foco a participação de pais e alunos de uma escola pautada na pedagogia Waldorf, demonstrando assim a importância do desenvolvimento moral da criança. O autor enfatiza que a generosidade é um valor moral compreendido nas atividades elaboradas pelos professores e que é estimulada no ambiente escolar. É importante ressaltar que as trocas que irão legitimar os valores morais (TOGNETTA, 2023), portanto, o professor ter consciência daquilo que se disporá a ensinar, bem como exemplificar e reforçar os valores morais como a generosidade, reforçam a construção da autonomia da criança.

A pesquisa “Os direitos humanos como mediadores para o desenvolvimento moral de alunos do ensino médio” e o Produto Educacional “Infográfico sobre os Direitos Humanos para alunos da Educação Básica” (CAMPOS, 2018) traz as contribuições de Kohlberg para as aulas de Educação em Direitos Humanos, na qual, foi constatado que o material produzido potencializou o desenvolvimento moral dos alunos, refletindo nas suas atitudes e convivência ética.

Por fim, a pesquisa “A contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil” e o Produto Educacional “Avaliação qualitativa do juízo moral de crianças envolvendo a generosidade, a amizade e a justiça” (MARTINS, 2016) traz as contribuições de uma intervenção planejada intencionalmente para desenvolver a moralidade nas crianças. A partir da aplicação dos instrumentos elaborados pela autora, verificou-se o aumento da compreensão das crianças acerca de dilemas morais, permitindo avanços em sua moralidade, bem como melhoras na capacidade dialógica e na convivência coletiva. A pesquisa ainda ressalta que os valores morais são construídos e transmitidos através das trocas sociais, sendo o professor um destes mediadores e que este, deve estar preocupado com o planejamento do ambiente escolar, bem como a organização do mesmo de forma a reforçar a construção da moralidade na criança.

No quadro 02 demonstramos os objetivos e a abordagem metodológica de cada uma das pesquisas realizadas, com base na Psicologia Moral.

Quadro 2 – Relação de Dissertações, objetivos e abordagens metodológicas

DISSERTAÇÃO	OBJETIVOS	ABORDAGEM METODOLÓGICA
Jogos cooperativos e a percepção da justiça retributiva em crianças na educação infantil	Utilizar os Jogos Cooperativos como forma de identificar os elementos que contribuem para o desenvolvimento do Juízo Moral, com foco na Justiça Retributiva e na	Metodologia da Pesquisa-Ação, coleta de dados – Método Clínico Piagetiano, análise de dados do tipo do Discurso do Sujeito Coletivo.

	construção dos valores morais.	
Os seriados de <i>streaming</i> e a construção da personalidade moral de adolescentes	Mobilizar a construção de personalidades morais autônomas por meio do diálogo e reflexão.	Abordagem qualitativa, amparada na pesquisa descritiva com levantamento de campo e intervenção com os respondentes do questionário para elaboração do produto educacional.
Práticas educativas lúdicas e reflexivas no desenvolvimento ético-moral em contexto escolar	Conhecer e analisar as concepções de professores do Ensino Fundamental sobre a formação integral no desenvolvimento moral com o intuito de propor ações pedagógicas voltadas para este fim.	Entrevista Semiestruturada e Pesquisa de campo com abordagem qualitativa.
A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental	Promover a construção de personalidades morais aptas à autonomia.	Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa com características de pesquisa bibliográfica-documental.
Educação moral e resolução de problemas matemáticos no primeiro ano do Ensino Fundamental	Investigar uma proposta de educação moral por meio da resolução de problemas matemáticos com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.	Estudo de caso, com abordagem qualitativa, Pesquisa de campo e Método Clínico Piagetiano
Moralidade e Gênero na concepção de	Caracterizar o desenvolvimento moral	Caráter qualitativo interpretativo para análise

<p>crianças da Educação Infantil: Uma proposta de intervenção que valoriza a oralidade e a criatividade</p>	<p>de crianças de 5 anos, da Educação Infantil, diagnosticando suas concepções sobre gênero e moralidade, visando promover uma reflexão dentro de um processo de Educação para a emancipação.</p>	<p>das interações comunicativas através de perguntas semiestruturadas e coleta de dados através de Grupo Focal</p>
<p>A interação entre crianças na creche e o desenvolvimento do juízo moral: Práticas interventivas</p>	<p>Produzir material que sirva de suporte e orientação para os educadores em suas intervenções que favoreçam a gênese da moralidade em crianças em suas interações com seus pares.</p>	<p>Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso</p>
<p>Os memes como recurso pedagógico na construção de valores morais no ensino médio</p>	<p>Conhecer e compreender as possíveis contribuições dos memes, uma forma de linguagem e comunicação muito difundida atualmente na internet, como forma de auxiliar os estudantes a compreenderem valores morais</p>	<p>Pesquisa Participante com característica qualitativa</p>
<p>A honestidade como valor moral: uma construção possível e Necessária na escola</p>	<p>Discutir princípios morais e introduzir, como vocabulário na sala de aula, os termos caráter, confiança, justiça e honestidade,</p>	<p>Pesquisa-intervenção, com abordagem qualitativa num caráter social, propondo inferências e ações para a problemática apresentada</p>

	demonstrando a importância de sempre dizer a verdade e as consequências da mentira.	
Educação moral no ensino médio: possibilidades de intervenção em uma escola de ensino integral	Analisar o desenvolvimento moral de adolescentes estudantes do Ensino Médio a partir de uma intervenção baseada no referencial teórico conhecido como Educação Moral, inspirada na psicologia de Piaget, Kohlberg, nos trabalhos de Puig e fundamentada na filosofia de Sócrates e Kant.	Pesquisa-Ação, coleta de dados – Dilema de Heinz – Forma A.
O papel da generosidade no desenvolvimento da moral numa Escola Waldorf	Procurar identificar e analisar o papel da generosidade como componente do desenvolvimento moral nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola Waldorf	Pesquisa do tipo etnográfica, qualitativa, com elementos quantitativos.
Os direitos humanos como mediadores para o desenvolvimento moral de alunos do ensino médio	Investigar aulas de Educação em Direitos Humanos oferecidas a um grupo de estudantes de ensino médio com intuito de promover o	Pesquisa- Intervenção com análise qualitativa

	desenvolvimento do raciocínio moral.	
A contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil	Verificar se um programa intencional e planejado com contação de histórias e reflexão coletiva pode contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças da pré-escola	Pesquisa-Ação

Fonte: Elaborado pelos autores

Os objetivos de todas as pesquisas se voltam para questões educacionais e de aplicação direta nas escolas, revelando a preocupação com a práxis pedagógica. O público abordado vai da creche ao ensino médio, perpassando toda a Educação Básica. As abordagens metodológicas têm prevalência da pesquisa qualitativa, do tipo participante ou ação. Nota-se, ainda, que todas as pesquisas selecionadas abordam de certa forma a necessidade do professor como mediador na construção da moralidade, além de reforçar o impacto positivo no desenvolvimento moral quando as propostas pedagógicas são planejadas de forma intencional.

Considerações Finais

Identificamos e descrevemos um total de 13 trabalhos embasados na Psicologia Moral; através destas pesquisas, evidenciou-se que, embora a criança seja a protagonista no processo de ensino e aprendizagem, a mesma não se desenvolverá sem a mediação do professor. Este por sua vez, tem papel fundamental na elaboração,

planejamento e organização das aulas e atividades pedagógicas e, através da sua intencionalidade, poderá favorecer o desenvolvimento integral da criança.

O presente capítulo ressalta que a Psicologia Moral pode contribuir para a formação continuada de professores, em especial, através dos trabalhos encontrados no repositório do MP da Unesp - Bauru, uma vez que vão ao encontro das necessidades educacionais dos docentes. Ressaltamos também que, as pesquisas selecionadas apontam para a necessidade da formação continuada de professores, a título de aprofundarem seus conhecimentos acerca da construção da moralidade, ampliando assim, sua práxis pedagógica.

Piaget (1932/1994) enfatiza que a escola é um ambiente favorável para as trocas mútuas e relações sociais e que pode favorecer o desenvolvimento moral das crianças, contudo, sem que o professor faça ativamente seu papel, apenas serão reforçados comportamentos heterônomos e que não contribuem em nada com o desenvolvimento moral dos alunos, nem tampouco com a formação integral dos mesmos. Por fim, a formação continuada deve abranger a formação moral não somente dos alunos, mas dos professores, para que estes, em sua vez, possam ter clareza de como planejar suas aulas no sentido de maior eficiência na mediação. Neste sentido, as pesquisas realizadas por professores em programas de formação, em nível de pós-graduação, se fazem imprescindíveis.

Referências

- ALVES, H. **Moralidade e gênero na concepção de crianças da Educação Infantil**: uma intervenção que valoriza a oralidade e a criatividade. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.
- BENETTI, E. S **Jogos cooperativos e a percepção da Justiça Retributiva em crianças da Educação**. Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru. 2023.
- BORGES, T. P.; SOUZA, M. T. C. C. de. Psicologia moral e economia solidária: relações teóricas. **Organizações & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 459–483, ago. 2020.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CAMPOS, I.C. **Os direitos humanos como mediadores para o desenvolvimento moral de alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.
- CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, n. 63, p. 35–51, jan. 2017.
- CAVALCANTE, C.P. **Educação moral e resolução de problemas matemáticos no primeiro ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

COUTO, L.L.M.; MIRANDA, G. U.; ALENCAR, H.M.

Psicologia da moralidade: interfaces, reflexões e pesquisas. 1.ed.
[recurso eletrônico] – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

FERREIRA, P.E. **A honestidade como valor moral:** uma construção possível e necessária na escola. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

LEITE, C.A.N. **A interação entre crianças na creche e o desenvolvimento do juízo moral:** Práticas interventivas. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

MARTINS, D.P. **A contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

MENIN, M.S.S. O desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 39-100.

MIRANDA, J.G.Z. **Educação moral no ensino médio: Possibilidades de intervenção em uma escola de ensino integral.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

MIRANDA, S.V. **O papel da generosidade no desenvolvimento da moral numa escola Waldorf.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

OLIVEIRA, B. **A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2021

OLIVEIRA, J. **Os seriados de streaming e a construção da personalidade moral de adolescentes.** Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2022

PERUZZO, D.L. **Os memes como recurso pedagógico na construção de valores morais no Ensino Médio.** 76 f. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – Unesp, Faculdade de Ciências, Campus Bauru, 2020.

PIAGET, J. **A tomada de consciência.** - São Paulo: Melhoramentos: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Tradução: Elzon Lenardon. (public. orig. 1932). São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, J. M. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. Tradução: Ana Venite Fuzatto. Revisão técnica: Ulisses Ferreira de Araújo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia:** textos inéditos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

SAMPAIO, C.F.S. **Práticas educativas lúdicas e reflexivas no desenvolvimento ético- moral em contexto escolar.** Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das letras; São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

Sobre os Autores e Autoras

Alessandra de Moraes é Psicóloga, com Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É *Master em Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*, pela Universidad Complutense de Madrid (UCM) e *Expert em Aprendizagem Cooperativa*, pela Universidad de Alcalá (UA), Espanha. É Professora Assistente junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) e ao PPGE a FFC/UNESP de Marília. Também é Assessora científica da FAPESP e Focalizadora de Danças Circulares.

E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5521-9307>

Andreia do Nascimento Lima é Mestranda em Educação pela FFC/UNESP/Marília, especialista em Gestão da Segurança de Alimentos pelo Centro Universitário SENAC, graduada em Administração Pública pela Universidade Federal do Pará e graduada em Tecnologia de Alimentos pela Universidade do Estado do Pará. Atualmente é Técnica em Alimentos e Laticínios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará do Campus Rural de Marabá (IFPA CRMB).

E-mail: an.lima@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1008-8870>.

Angel Sthefani Ramalho é Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. Licenciada em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, (IFSP), Campus Birigui, São Paulo, Brasil. Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais, IPEMIG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Preceptora no Programa Residência Pedagógica CAPES subprojeto Física, IFSP Campus Birigui, Birigui, São Paulo, Brasil.

E-mail: angel.sthefanni@gmail.com ou a.ramalho@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2444-4033>.

Bruna Assem Sasso dos Santos é Pedagoga, bolsista de Iniciação Científica da FAPESP, com aprofundamento em Educação Infantil, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP/Marília. Mestre e Doutora em Educação, na linha de pesquisa: Psicologia da Educação, processos educativos e desenvolvimento humano, do Programa de Pós-Graduação da UNESP – Univ. Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

E-mail: brunaasasso@gmail.com ou bruna.sasso@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0190-4365>.

Cláudia Érika Siqueira do Nascimento Lima é mestranda em Educação pela UNESP - Campus Marília, especialista em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo IFPA - Campus Itaituba. Graduada em Enfermagem pela UEPA - Campus Santarém. Membro do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Sociomoral de Crianças e Adolescentes, desenvolvendo estudos na área da educação e saúde da criança e do adolescente.

E-mail: claudia.erika@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5998-8189>.

Cristiane Paiva Alves é Terapeuta Ocupacional pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, Campus 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 do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – DEFITO e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP/Marília. Instrutora de Yoga e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

E-mail: paiva.alves@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2450-4129>.

Cristina do Socorro Ribeiro da Costa é Mestranda em Educação pela UNESP/Marília. Licenciada em Letras pela Faculdade de Itaituba (FAI), como bolsista do PROUNI. Foi professora da Rede Municipal de Ensino de Itaituba/PA. Atualmente é Técnica Administrativa no Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA).

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organizações e Democracia.

E-mail: cristina.costa@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6160-7012>.

Eduardo Silva Benetti é Mestre em Docência para Educação Básica, Especialista em Neurociência e Educação, Jogos e Brincadeiras na Educação e Psicologia da Educação e Aprendizagem, Professor Recreacionista na rede municipal de Catanduva- SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME).

E-mail: luxgor00@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1861-6340>.

Fábio Luiz de Almeida Bertacini é Psicólogo pela Universidade de Cuiabá - UNIC, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília. Especialista em Gestão de Negócios pela Universidade Gama Filho. Coordenador de Cursos do Senac-SP.

E-mail: fabiobertacini@gmail.com ou fabio.bertacini@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5659-7205>.

Fernanda Moerbeck Cardoso Mazzetto é Pós doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista de “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, Doutora em Enfermagem e Docente da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA)/Marília/SP. E-mail: fernandamazzetto4@gmail.com.
ORCID: 0000-0001-9276-219X.

Graziella Diniz Borges é graduada em Pedagogia e Normal Superior, pela Universidade de Uberaba (2004), também possui graduação em Psicologia, pela PUC-Minas (2005), Pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Clínico-Institucional (2011), Mestra em Educação, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita filho" - Campus Marília (2017). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp-Marília (2022). Atua na Educação Básica como professora há 23 anos nas redes públicas e privada. Professora Universitária em diversos cursos de graduação e pós-graduação. É membro do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral). Desenvolve oficinas com os temas "Educação do Sentimento na Escola", "Assembleias Escolares", "Formação Ética do Professor". Atualmente se dedica a pesquisar "A Construção do Ambiente Sócio Moral na Escola Básica" e "Educação em Valores".

Henrique Tahan Novaes é Professor da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP- Campus de Marília. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: henrique-tahan.novaes@unesp.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5247-3684>.

Jerusa Ainoá Palheta de Souza Cardoso é Mestranda em Educação Minter FFC/UNESP/Marília e IFPA e Licenciada em Matemática pela UFPA. Atualmente é Técnica Administrativa em Educação do IFPA/Campus Rural de Marabá. E-mail: jerusa.souza@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4245-2270>.

Juliana Gonçalves Herculian é Doutoranda em Educação na UNESP/Marília; Mestre em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP); Especialista em MBA de Gestão em Saúde pela Universidade de São Paulo/SP; tem Aperfeiçoamento de competências em docência clínica e preceptoria pela Faculdade de Medicina de Botucatu/UNESP; com Aprimoramento em Enfermagem Psiquiátrica e Saúde Mental pela FUNDAP e Graduada como Enfermeira pela Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). Atualmente é Docente do Curso de Medicina da Fundação Educacional do Município de Assis e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI da UNESP/Marília.

E-mail: julianaherculian@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9623-1473>.

Matheus Estevão Ferreira da Silva é Pedagogo pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição e graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis. Foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP em ambas as graduações, bolsista de Mestrado do CNPq e da FAPESP e atualmente é bolsista de Doutorado da CAPES. Atuou como 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) nas gestões de 2016-2018 e de 2019-2021. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2059-6361>

Patrícia Unger Raphael Bataglia é psicóloga, pela PUC/SP, Mestre e Doutora em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP. É Professora Associada do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Professora credenciada no programa de Pós-graduação em Educação (UNESP/ Marília). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2575-3020>.

Priscila Caroline Miguel é Doutoranda em Educação com Bolsa CAPES/PROEX e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP), Campus de Marília e graduada em Psicologia pela UNIMAR – Universidade de Marília. Também foi Bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) desde 2018. E-mail: priscilacarolinemiguel@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1499-9196>.

Rita Melissa Lepre é Doutora em Educação e Livre-Docente em Psicologia da Educação. Docente Associada da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). E-mail: melissa.lepre@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0096-3136>.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo é Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Mestre em Educação pela mesma instituição e Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Possui um Pós-doutorado em Educação (2007) pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal, e dois Pós-Doutorados em Educação (2012 e 2018) pela Universidade de Valência (UV), Espanha. Livre-docente pela UNESP. Atualmente é Professora Associada junto ao Departamento de Supervisão e Administração Escolar (DASE) e ao PPGE a FFC/UNESP de Marília. Líder do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE). E-mail: tamb@terra.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9833-0635>

Thaís São João Castellini é Mestre em Educação pela FFC/UNESP/Marília e graduada em Pedagogia pela FAIP - Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista. Professora na Rede particular de ensino de Pompéia-SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI. E-mail: thais_castellini@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3871-831X>.

Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta é Psicóloga, com Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista, 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. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). É Membro da Comissão de

Ética do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. E-mail: thaisaangelica@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4980-5849>.

Thiago Corado Lima é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília. Mestre em Educação (2020) também pelo PPGE-FFC-UNESP/Marília. Graduado em Educação Física (2012) e Pedagogia (2014). Integra o GEPEGE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia Genética e Educação e também o GEPPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral. Atua, desde 2012, na Educação Básica como professor e gestor escolar na rede pública de ensino. E-mail: corado.lima@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4331-7202>.

Vilma Aparecida Bianchi é Doutoranda em Psicologia, Mestre e graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Assis/SP. Atualmente é coordenadora da Associação Filantrópica Nosso Lar- Projeto S.E.R.- Serviço Especial de Reabilitação, projeto que atende crianças e adolescentes com deficiências. Professora substituta do Departamento de Clínica da UNESP/Assis (2022). Vinculada aos grupos de Pesquisa GEPEDEME (Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação) e GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral), ambos da UNESP. Realiza palestras, capacitações, aprimoramento e supervisão técnica, atuando nos temas: criança, adolescente, deficiência, transtornos de

aprendizagem, transtorno do espectro autista, desenvolvimento, educação e violência. E-mail: vilma.bianchi@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2642-1930>.

Acreditamos veementemente que a escola deve estar comprometida com a formação ética e moral dos estudantes, já que deve priorizar a defesa da dignidade humana e da justiça social. Além de priorizar o desenvolvimento de competências intelectuais, a escola deve priorizar valores éticos e morais, já que visamos a construção de uma sociedade mais justa, harmônica e democrática.

Esta coletânea reúne 16 capítulos que versam sobre a formação ética do educador nos mais diversos contextos, fruto de estudos e pesquisas de alunos, egressos e professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Campus de Marília, a quem agradecemos o auxílio concedido para a publicação do livro.

Cuidar da formação do professor (seja ela inicial ou continuada) não se restringe ao “ensino” tecnicista de métodos e procedimentos. Cuidar desses aspectos são importantes, mas precisamos pensar nos fundamentos teóricos que as sustentam, sem correremos o risco de um “reducionismo pedagógico”. Precisamos considerar a formação ética de nossos estudantes, que pressupõe uma formação adequada dos educadores no tocante a isso.

Sendo assim, vivemos o desafio de reconhecer que a educação tradicional está reforçando a heteronomia e deve ser superada por práticas pedagógicas democráticas se desejamos, sujeitos moralmente autônomos. E é essa, a nossa preocupação, quando nos propusemos a escrever a presente obra, a qual tivemos o cuidado de torná-la acessível a todos os interessados na temática.

