Práticas morais na escola

a construção da autonomia moral

Rita Melissa Lepre
Patrícia Unger Raphael Bataglia
Eduardo Silva Benetti
Ligia Serrano Lopes
(Organizadores)

OFICINA UNIVERSITÁRIA
CULTURA ACADÊMICA Editora

Práticas morais na escola

a construção da autonomia moral

Rita Melissa Lepre
Patrícia Unger Raphael Bataglia
Eduardo Silva Benetti
Ligia Serrano Lopes
(Organizadores)

Práticas morais na escola

a construção da autonomia moral

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2025

Copyright © 2025, Faculdade de Filosofia e Ciências

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Diretora
Dra. Ana Clara Bortoleto Nery
Vice-Diretora
Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni

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

Parecerista
Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) - UNESP/campus de São José do Rio Preto.

Ficha catalográfica

P912 Práticas morais na escola : a construção da autonomia moral / Rita Melissa Lepre ... [et al.] (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2025.
276 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-584-1 (Impresso)
ISBN 978-65-5954-585-8 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8

1. Educação moral. 2. Prática de ensino. 3. Autonomia em crianças. 4. Jogos educativos. 5. Cooperação (Psicologia). 6. Administração de conflitos. I. Lepre, Rita Melissa. II. Bataglia, Patrícia Unger Raphael. III. Benetti, Eduardo Silva. IV. Lopes, Ligia Serrano.

CDD 370.114

Telma Jaqueline Dias Silveira –Bibliotecária – CRB 8/7867

Imagem capa: https://stock.adobe.com/br - Arquivo "AdobeStock_415599254". Acesso em 28/03/2025.

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

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

A todos os professores que fazem do ato de educar
uma educação de valor

"Posição não dogmática, mas serena,
firme, de quem se encontra em permanente
estado de busca, aberto à mudança,
na medida mesma que, de há muito
deixou de estar demasiado
certo de suas certezas."
(Paulo Freire)

Sumário

Prefácio *9*

Apresentação *15*

A roda de conversa como prática moral na educação infantil *19*

Conflitos hipotéticos na educação infantil: o que pensam as crianças? *35*

Justiça restaurativa na escola: uma alternativa para consolidação de uma convivência ética e desenvolvimento da autonomia moral das crianças *51*

Jogos cooperativos e a moralidade infantil: um olhar sobre as práticas morais na perspectiva docente *69*

O uso de sequências didáticas voltado à educação em valores na formação continuada de professores da educação infantil: relato de práticas morais *93*

O acolhimento como prática moral na educação infantil: a roda do abraço com as crianças *109*

O *Role-Playing* como prática moral na escola: relatos de experiências com crianças e com adolescentes *127*

A vivência de algumas práticas morais no ensino fundamental I: pressupostos teóricos e práticos *145*

A caixa de cartas e o mapa de mim: práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral e à promoção da convivência ética na escola *163*

Relato de experiência: colaboração entre as habilidades sociais e a educação em valores morais *179*

Autoavaliação como prática moral no ensino médio: relato de experiência voltada para a educação em valores no ensino de química *199*

Prática moral na formação de estudantes de medicina e enfermagem: uma revisão de literatura *215*

Dados dos Autores *267*

Prefácio

Todas as vezes que me deparo com casos que envolvem crianças, adolescentes e mesmo adultos cometendo infrações graves, violências, indignidades, desrespeitos aos outros, me pergunto como foi a construção de sua personalidade. Afinal, todos foram crianças e passaram, anos e anos, por várias situações que possibilitaram, nas muitas formas de interações com seu meio, um certo tipo de desenvolvimento.

Faço essa pergunta ao considerar, por exemplo, os relatados dos muitos ataques às escolas brasileiras que ocorreram nesses últimos vinte e dois anos e, principalmente, nos dois últimos anos, e que foram cometidos por 39 estudantes e ex-estudantes, na maioria menores de idade, em 376 escolas, com 40 vítimas fatais e 102 feridos (Vinha *et al.*, 2023).

Ora, estamos falando de crianças e adolescentes e devemos nos questionar: quem foram? Como se construíram? Que oportunidades tiveram? Como foi seu ambiente social, emocional e moral? Essas pessoas poderiam ter sido diferentes? E, principalmente, o que foi a escola em suas vidas?

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p9-14

Ainda considerando esses exemplos dos ataques às nossas escolas, os estudantes que os cometeram foram descritos por Vinha e colaboradoras (2023, p. 13) como "[...] jovens que demonstravam gosto pela violência e culto às armas de fogo", aderiam a valores opressores, como os de misoginia, racismo, nazismo, manifestavam ausência de sentido de vida e falta de perspectiva de futuro. Esses indivíduos frequentemente buscavam pertencimento, reconhecimento e valorização em grupos *online* de comunidades tóxicas que se caracterizam por conteúdos de ódio. Além disso, as autoras destacaram que para todos os autores desses crimes, a escola foi "palco de sofrimento", ou seja, lugar em que sofreram *bullying*, injustiças, humilhações, exclusão, de modo que a violência contra a escola e seus ocupantes apareceu como uma forma de vingança.

Frente a esses casos e tantos outros em que pessoas agem de modo destrutivo em relação às outras, nossas perguntas sobre como suas personalidades e seus ambientes se construíram são sempre urgentes. São perguntas que nós, psicólogos, pedagogos, educadores, não podemos deixar de fazer a todo tempo. E quem acredita em educação, acredita em possibilidades de mudança e de outras construções possíveis de pessoas para que sejam éticas: solidárias, respeitadoras, justas, enfim, sensíveis às próprias necessidades e as de outros como seres humanos. Esse deve ser um princípio último da educação. A este princípio, muita ciência foi e está sendo construída e nos dá respostas eficazes.

Sabemos, por quase um século de estudos em Psicologia da Moralidade, desde os trabalhos iniciais de Jean Piaget (1977) e tantos outros que se seguiram, que nos tornamos morais por um conjunto de fatores que têm, como ponto principal, as interações sociais que vivemos. Ora, essas interações são tão diversas quanto todos os ambientes que frequentamos e que na atualidade alcançam não só o ambiente físico da casa, da escola, do grupo de amigos, como o virtual, nas comunidades *online* e todos os tipos de acesso, mensagens, jogos e artefatos da internet, cuja extensão e alcance escapam a qualquer tentativa de controle seja de pais, de educadores, ou demais autoridades que pretendam exercer influência na educação de crianças e jovens.

Nesse quadro atual, nunca se tornou tão importante como agora uma educação para a autonomia. Ou seja, aquela educação que auxilie na construção de pessoas capazes, por si próprias, de decidir racional e moralmente que valores seguir em função tanto do bem-estar próprio como dos demais. Pessoas que se mantenham íntegras e coerentes com seus princípios morais apesar de todo o "enxame" (Bauman; Donskis, 2014) de solicitações, seduções, propagações de ideias, tentativas de cooptação, ou mesmo ameaças e sofrimentos que podem vir de todo lado e que por vias *online* transpassam qualquer limite.

Como educar pessoas assim? Como educar para a autonomia? E, sobretudo, como tornar a escola, espaço de mais longa convivência de nossas crianças e jovens entre si, um ambiente o mais propício para essa educação?

Longe de depender apenas de boa vontade e melhores intenções, temos visto concretamente com escolas brasileiras que uma educação para a formação de personalidades éticas, que tenham como centrais valores morais como a justiça, o respeito, a solidariedade, o diálogo como forma de resolução de conflitos, depende de saberes teóricos e técnicos muito bem fundamentados (Menin *et al.*, 2013).

O presente livro organizado por Rita Melissa Lepre, Patrícia Unger Raphael Bataglia, Eduardo Silva Benetti e Lígia Serrano Lopes pretende dar respostas atuais, eficazes e claras à meta de uma educação para a autonomia dando inúmeros exemplos de práticas morais. E faz isso abordando desde a Educação Infantil até a formação de universitários e profissionais, o que o torna uma ferramenta útil para professoras e professores da Educação Infantil à formação universitária.

As autoras e os autores dos capítulos são profissionais seja em Educação, Psicologia ou outras formações em ciências humanas, mestrandas(os), doutorandas(os), professoras(es) universitárias(os). Destaca-se que a grande maioria dos relatos se constitui de experiências levadas pelas(os) autoras(es) em sala de aula; o que lhes dá um valor de efetividade maior. São apresentadas experiências de práticas morais que se iniciam para crianças a partir de 2 anos de idade, o que mostra que essas situações podem e devem ser inseridas na vida escolar desde muito cedo. Como diria Piaget

(1968), se autonomia é um fim da educação, também deve ser seu meio; e esse caminho pode e deve ser construído na escola desde as primeiras interações das crianças entre si, com as(os) professoras(es), com as rotinas escolares, com as regras.

Os procedimentos adotados e ilustrados neste livro baseiam-se fortemente em práticas morais e têm como um dos autores mais citados Josep Maria Puig (1998, 2004). As práticas morais aqui desenvolvidas consistem em formas ritualizadas, rotinizadas e frequentes que possibilitam tanto o autoconhecimento e o autocuidado - práticas de reflexividade - como a resolução de situações moralmente relevantes em que podem participar indivíduos interagindo cooperativamente - práticas de deliberação.

Destaco a criatividade e variedade das práticas morais que são descritas nesta obra e que possibilitam a docentes o planejamento bem estruturado de suas rotinas escolares. Na Educação Infantil, por exemplo, comparecem práticas na roda de conversa entre crianças e sua professora nas quais reconhecem e falam sobre sentimentos; no acolhimento à escola com roda de abraço com expressões de afeto; em jogos que primam pela cooperação ao invés da competição; em pequenas histórias para resolução de conflitos com *role-playing*, reflexão e verbalizações sobre os diferentes papéis dos envolvidos na situação e argumentação sobre formas de solução. No Ensino Fundamental, ilustram-se rotinas estabelecidas para a autorreflexão com exercícios, por exemplo, sobre "mapas de mim" (Tognetta, 2020), com reflexões sobre os próprios valores e sentimentos; ou que buscam o desenvolvimento de habilidades sociais com destaque para a empatia e a assertividade; ou com reflexões em diários sobre a identidade e vivências na própria classe de alunos. No Ensino Médio, a autoavaliação é utilizada por um professor de Química para seus alunos num curso técnico de informática para que se atribuam notas; há também um exemplo de *role-playing* com base em uma peça de teatro em uma aula de Literatura. Finalmente, discute-se, com bom levantamento bibliográfico, os caminhos e dificuldades do desenvolvimento do julgamento moral na formação em Enfermagem e em Medicina.

Cada capítulo com a descrição de práticas para o desenvolvimento moral é composto, também, de uma parte inicial em que se dá suporte te-

órico bem fundamentado. Como vimos, as obras de (Puig, 1998; Araújo; Puig; Arantes, 2007; Garcia; Puig, 2010; Puig, 2004) são as referências principais. Mas há colaboração de pesquisadoras atuais, dentre as quais, destacamos Rita Melissa Lepre, Luciene Regina Paulino Tognetta e Patrícia Unger Raphael Bataglia.

Concluo recomendando a leitura desta obra principalmente por educadoras e educadores que tenham compromisso com uma educação para a autonomia moral, com a certeza de que encontrarão aqui guias muito claros e eficazes para a introdução das práticas morais no dia a dia da escola.

Maria Suzana de S. Menin

Referências

ARAÚJO, U. F. de; PUIG, M. J. ARANTES, V. A. (org.). **Educação em valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

BAUMAN, Z; DONSKIS, L. **Cegueira moral:** a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores:** relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre la autonomia escolar. *In*: PIAGET, J; HELLER, H. (org.) **La autonomia em la escuela**. Buenos Aires: Losada, 1968.

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

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

PUIG, J. M. **Práticas Morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

VINHA, T.; GARCIA, C.; NUNES, C. A. A.; ZAMBIANCO, D. P.; MELO, S. G.; LAHR, T. B. S. *et. al.* **Ataques de violência extrema em escolas:** causas e caminhos. São Paulo, D3e, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/one-page_2310_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

TOGNETTA, L. R. P. **Coragem, moleque**. Mapa de Mim. Americana: Adonis, 2020.

Apresentação

É com profunda alegria e satisfação que apresentamos os textos dos capítulos do livro "*Práticas Morais na Escola: a construção da autonomia moral*". Temos estudado o conceito de práticas morais com elevado interesse a partir do livro do Professor Josep Maria Puig "Práticas Morais - uma abordagem sociocultural da educação moral" (2004) e sempre pensando em formas de materializar esse conceito nas práticas educativas, visando uma práxis transformadora. Os autores dos capítulos são pesquisadores atentos à necessidade de buscarmos formas de atuar na construção de uma relação entre educador e educando que favoreça a autonomia moral além da autonomia intelectual.

As práticas morais aqui abordadas, algumas delas procedimentais e outras substantivas, propiciam essa construção. Uma prática moral procedimental propõe modos de condução com um resultado moralmente valioso (Puig, 2004). Tais práticas podem envolver exercícios com imagem corporal, autoavaliação, análise dos próprios sentimentos (como algumas práticas de reflexividade) ou também, resolução de conflitos, discussão de dilemas e sobre currículos (como as práticas de deliberação). As práticas substantivas, por outro lado, envolvem cursos de ação que expressam valores e requerem virtudes (Puig, 2004). Elas estão presentes na realização de projetos com valores específicos, formação de grupos de trabalho com

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p15-17

interesses especiais (como nas práticas de virtude) ou aprendizagem do uso de normas (como as práticas normativas).

Puig (2004) ainda chama a atenção para que as práticas sejam persistentes, repetidas e não ocasionais. Que sejam intencionais, conscientes, realizadas coletivamente e que sejam direcionadas para a construção de projetos para o desenvolvimento do grupo.

Os autores relatam aqui atividades com jogos, *role-playing*, sequências didáticas em uso desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Vemos nisso uma grande oportunidade para que novos estudos se realizem, ampliem as reflexões e, por assim dizer, contagiem positivamente outros educadores para que transformem suas práticas.

Não podemos continuar persistindo em modos de educar presos ao tradicionalismo e a ideias ultrapassadas que vejam na transmissão de conteúdos o grande objetivo da educação. A educação deve transformar, modificar, criticar e as experiências aqui relatadas e discutidas mostram a potencialidade das práticas morais nessa direção.

A importância científica deste livro reside na sua capacidade de oferecer uma base teórica sólida e propostas práticas para educadores que buscam promover a autonomia moral nas escolas, fornecendo estratégias pedagógicas que incentivam os estudantes a se tornarem agentes críticos e responsáveis em suas ações e decisões. Ao fazer isso, o livro contribui para a consolidação de um campo de estudo essencial dentro da educação moral e ética, abrindo novas perspectivas para a formação de cidadãos éticos e conscientes.

Do ponto de vista social, o livro se destaca por sua relevância em tempos de crescente complexidade moral e ética nas sociedades contemporâneas. Ao promover a autonomia moral nas escolas, os educadores têm a oportunidade de formar sujeitos capazes de tomar decisões conscientes e justas, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo, respeitoso e democrático, o que contribui, não apenas para o enfrentamento dos desafios éticos da vida em sociedade, mas também para a construção de uma cultura de paz e respeito mútuo.

Assim, "*Práticas Morais na Escola: a construção da autonomia moral*" se apresenta como uma leitura indispensável para educadores, pesquisadores e todos aqueles comprometidos com a formação integral do ser humano, destacando-se como uma obra que alia teoria e prática em prol de um objetivo maior: o desenvolvimento moral e ético dos sujeitos.

As organizadoras e o organizador desta coletânea desejam que os leitores se inspirem nessas experiências para que elas se multipliquem.

Boa leitura!

PUIG, J. M. **Práticas Morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

A roda de conversa como prática moral na educação infantil

Kelly Regina CONDE[1]
Ieda Alves LUGLI[2]
Luciana Aparecida Nogueira da CRUZ[3]

1 Introdução

De acordo com Piaget (1994), a criança, ao nascer, encontra-se na anomia, pois o bebê ainda não tem as condições cognitivas necessárias para compreender o que se deve ou não fazer, tampouco entender as regras sociais de seu entorno. Esta situação se modifica quando a criança inicia sua entrada no mundo da moralidade.

> Mais tarde, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder. Na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos (Vinha; Tognetta, 2009, p. 529).

[1] Mestra em Ensino e Processos Formativos pela UNESP/Ibilce - São José do Rio Preto-SP; Coordenadora Pedagógica de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São José do Rio Preto; kelly.conde@unesp.br.

[2] Doutoranda em Educação pela UNESP/Marília; Professora PEB I – Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto; ieda.alves@unesp.br.

[3] Doutora em Educação pela UNESP/PPGE; Docente no Departamento de Educação da UNESP/Ibilce - São José do Rio Preto-SP; luciana.cruz@unesp.br.

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p19-34

Na moral heterônoma, a criança não compreende o sentido das regras, mas as obedece porque respeita a fonte delas, ou seja, segue as ordens dos pais e das pessoas que são significativas para ela. Dessa maneira, temos que o controle das ações da criança é essencialmente externo. A criança teme a autoridade, a perda de afeto, de proteção ou da confiança daqueles que a amam, sendo por isso que os obedece. Ademais, pode haver também o medo de castigos, de censura ou mesmo de ser abandonada.

Quando o desenvolvimento moral for bem-sucedido, o controle sobre as ações irá se tornando cada vez mais interno, por meio do autocontrole. Desse modo, a obediência às normas não dependerá mais do olhar de adultos ou de outras pessoas, pois haverá espaço para o surgimento da tendência moral autônoma.

Quando a criança se encontra na heteronomia moral, para legitimar uma regra basta que esta seja enunciada por uma autoridade, pois ela deve ser obedecida. Já na autonomia moral, a legitimação das regras está ligada à esfera racional, sendo que, por meio de interações com o meio, o sujeito supera a moral da obediência a uma instância superior e externa, passando a submeter as normas e princípios morais ao crivo da inteligência.

La Taille (1998, *in* Puig, 1998, p. 10) afirma que as pesquisas de Piaget

> [...] o convenceram de que os valores e as regras passam pela consciência e de que é justamente a qualidade da assimilação racional destes que determina morais diferentes: a moral é heterônoma quando as regras são meramente legitimadas em função do prestígio de quem as impõe e entendidas ao pé da letra, e a moral é autônoma quando tais regras são claramente compreendidas no seu espírito e legitimadas em razão de contratos feitos entre pessoas que se concebem como Livres e iguais. Do ponto de vista educacional, em vez de propor uma pedagogia moral que privilegie a influência do adulto sobre a criança (assimetria que gera, justamente, a heteronomia). Piaget aconselha promover relações de cooperação entre as crianças, relações que promovem a descentração (e, em decorrência, maior apropriação racional) por serem baseadas no diálogo e no acordo.

É na relação com os outros que a criança começa a vivenciar a necessidade de obediência a certas regras, mas é também por meio dessas relações que se tem a oportunidade de superar a heteronomia, alcançando aspectos da autonomia moral. Em outras palavras, a necessidade moral surge da relação com os outros e, dependendo da qualidade destas relações – da maneira como ocorrem as interações – a criança será conduzida à heteronomia ou à autonomia.

Como afirma Piaget (1994, p. 155),

> Ora, sem relação com outrem não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Para que a autonomia moral seja de fato possível, é necessário agir independentemente de pressões exteriores. Vale ressaltar, no entanto, que autonomia não deve ser confundida com individualismo ou com uma ideia de liberdade para agir como cada um bem entende. Na autonomia, ao contrário disso, é necessário coordenar diferentes fatores ao decidir agir de uma maneira que beneficie a todos os envolvidos - considerando as diferenças, os direitos, os sentimentos e as perspectivas, tanto de si mesmo quanto dos outros.

Neste contexto, podemos entender a escola como um ambiente onde ocorrem as relações de troca por meio de interações das crianças com outros sujeitos iguais a ela. Na família, por outro lado, as relações são predominantemente coercitivas, tendo maior predominância do respeito unilateral. A escola, sendo um ambiente social de convivência tão amplo e complexo, possibilita a reflexão sobre as regras (morais) pelas crianças, o que proporcionará os primeiros pensamentos sobre como deverá agir em determinadas situações, levando em consideração aquilo que acha melhor para si e para os outros, podendo construir uma relação de respeito mútuo. Desse modo, na relação com o outro, poderão ser criadas as condições para

a autonomia. No entanto, apesar de as escolas serem capazes de proporcionar este desenvolvimento, elas não o garantem, uma vez que o ambiente sociomoral pode não contar com práticas que contribuam para a autonomia sendo que, muitas vezes, são estabelecidas nestes ambientes relações que reforçam tanto o conteúdo moral instituído que há pouco ou nenhum espaço para o aparecimento da reciprocidade e a reflexão sobre as condutas éticas – prevalecendo a obediência cega às normas (Vinha, 2000).

A maneira como o professor se relaciona com seus alunos – e como incentiva os próprios alunos a se relacionarem entre si – caracterizará o modo como a criança perceberá as regras morais, podendo refletir sobre essas regras ou apenas obedecê-las. Toda escola, por meio da prática de seus professores, ensina valores e educa moralmente, ainda que muitas vezes não se tenha plena consciência de como isso está sendo feito e para qual tipo de desenvolvimento se está contribuindo (heterônomo ou autônomo).

> Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral (Devries; Zan, 1998, p. 35).

O estímulo à reflexão incentiva a internalização e a construção do sentido e da importância das regras para a vida social, favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral. No sentido oposto, a escola poderá, também, reforçar a moral heterônoma que é transmitida *a priori* pelos pais e pela sociedade em geral – a moral da autoridade – que deve ser obedecida independentemente de seu conteúdo ou motivos. Portanto, é essencial que se tenha clareza de quais práticas são adequadas ao desenvolvimento da autonomia moral e quais são aquelas que devem ser evitadas.

2 As Rodas de conversa na Educação Infantil

As conversas em roda não são uma invenção escolar e permeiam as práticas sociais e culturais muito antes de serem vistas como processos formativos, seja como momento de confraternização entre conhecidos ou familiares, como momento de desabafo ou comunhão. A conversa partilhada por diferentes pessoas esteve sempre presente na vida em comunidade, apesar de parecer estar quase desvanecendo com os adventos da tecnologia, da comunicação digital e do afastamento físico das pessoas, estabelecidos e legitimados pela contemporaneidade, sendo as cadeiras na calçada progressivamente substituídas pelos grupos do *WhattsApp*.

Ainda assim, as rodas de conversa se fazem presentes quando há necessidade de tomadas de decisões ou trocas entre membros de variados grupos. Na educação escolar e nos processos formativos em geral, a sua importância e eficácia, por sua vez, vem sendo cada vez mais reconhecida e enfatizada.

Como aponta Warschauer (2004, p. 15):

> A Roda não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos, nem foi inventada recentemente. Trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo. Comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões para a construção de casas populares são alguns exemplos. Na educação, Célestin Freinet e Paulo Freire desenvolveram abordagens específicas com princípios semelhantes, seja por intermédio das atividades colaborativas das classes de Freinet, registradas no "Livro da Vida", seja nos "Círculos de Cultura", utilizados no método freiriano de alfabetização.

Na educação escolar formal, no entanto, perspectivas de homogeneização e organização de espaços, tempos e currículos sem oportunidades para a manifestação das diferenças e singularidades dos sujeitos fizeram com que a roda estivesse por muito tempo pouco presente nas rotinas das

salas de aula, uma vez que esta deve visar a autonomia e as concepções anteriores estavam a serviço da heteronomia.

A concepção de criança descrita na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) é a de um ser observador, questionador, que levanta hipóteses, conclusões e faz julgamentos, construindo conhecimentos e valores por meio de ações e interações com o mundo físico e social. Por isso, é necessário que haja intencionalidade educativa em todas as práticas pedagógicas da Educação Infantil, seja na creche ou na pré-escola.

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

Faz parte do trabalho do educador refletir, planejar, selecionar, organizar e mediar a aprendizagem, conduzindo as práticas e interações de maneira a garantir situações que sejam capazes de promover o desenvolvimento pleno das crianças. Neste contexto, a roda de conversa (ou simplesmente a hora da roda) é uma atividade extremamente importante na rotina de uma sala de aula, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral, apesar de também ser imprescindível ao desenvolvimento cognitivo. De acordo com DeVries e Zan (1998, p.115),

> O objetivo primordial da hora da roda é promover o raciocínio social e moral. Este objetivo leva o professor construtivista a construir um senso de comunidade atuante entre as crianças, incentivá-las ao autogoverno e envolvê-las para que pensem sobre questões sociais e morais específicas.

O momento da roda deve promover um senso de pertencimento ao grupo ao mesmo tempo em que também seja possível reconhecer a individualidade de cada um através da troca de opiniões e experiências, ne-

gociações, planejamento e tomadas de decisões em conjunto, além de momentos de partilha e comunhão, como ocorre com as músicas, literatura e brincadeiras que também podem ser propostas nestes momentos. Apesar de servir a diversos conteúdos e objetos de aprendizagem, a roda tem como objetivo principal o desenvolvimento intelectual, social e moral ao promover a autorregulação, a cooperação e a coordenação de perspectivas.

Parece bastante óbvio dizer que a fala é o elemento principal das rodas de conversa, mas há ainda a essencial necessidade de escuta ou da observação dos gestos e demais maneiras de comunicação e expressão das crianças. Além disso, não basta apenas falar e ouvir, mas é necessário que haja a intenção genuína de conectar-se com os outros, por meio da partilha deste singular momento de troca e relação entre as pessoas.

A linguagem, ou a comunicação em aspectos mais amplos, adquire nestes momentos o papel essencial de aproximar o professor de seus alunos, bem como as próprias crianças entre si, construindo uma ponte entre aquele que fala e aquele que escuta. Em outras palavras, podemos dizer que conversar é uma maneira de relacionar-se com o outro:

> Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1999, p. 113).

Embora o professor de bebês e de crianças pequenas tenha como seu principal papel o de comunicar, estando grande parte do tempo falando ao conduzir a roda, para as crianças, a escuta é inicialmente a principal habilidade a ser desenvolvida. No entanto, à medida que as crianças vão se apropriando mais da fala e conseguindo comunicar-se melhor com o professor e umas com as outras, a escuta também vai adquirindo maior importância para o professor, podendo haver efetivamente a troca e o diálogo.

A conversa - que nem sempre precisa ser apenas verbal, mas constitui-se amplamente deste modo - aparece nestas práticas como um caminho para a aprendizagem e a reflexão:

> No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. E na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor compreensão de franco compartilhamento (Moura; Lima, 2014, p. 5).

É neste contexto de proporcionar a relação e a troca com os outros que a roda assume o importante papel de tornar possível o desenvolvimento da autonomia moral.

3 Práticas morais nas rodas de conversa

Nas salas de aula da Educação Infantil, a roda de conversa deve constituir-se como uma atividade permanente da rotina diária, acontecendo todos os dias e dependendo das necessidades e objetivos do professor pode ocorrer mais de uma vez ao dia. As práticas elencadas aqui foram utilizadas pela autora em uma sala de aula de Educação Infantil (com crianças de 3-4 anos de idade) na cidade de São José do Rio Preto - SP. As rodas eram realizadas diariamente após o momento de entrada das crianças (rodas de organização da rotina e para o desenvolvimento de conteúdos cognitivos) e ao final do dia (rodas de avaliação), além de haver rodas de leitura, discussão de problemas individuais e regras de convivência, de acordo com os objetivos diários. A seguir, descrevemos algumas práticas realizadas nestas rodas de conversa.

3.1 Objetivos cognitivos das rodas de conversa

Segundo DeVries e Zan (1998, p. 116), "[...] o primeiro objetivo cognitivo para a hora da roda é promover o desenvolvimento geral do raciocínio e da inteligência". Além de coordenar os momentos de fala e de escuta, a hora da roda é um excelente momento para trabalhar conteúdos lógico-matemáticos e linguísticos de maneira contextualizada e significativa para as crianças.

Em nosso caso, a primeira roda do dia era constituída da contagem dos alunos presentes e ausentes no dia, a observação do clima (temperatura e se o dia seria ensolarado, nublado ou chuvoso) e do dia no calendário e a organização da rotina diária com a apresentação das atividades a serem realizadas no dia.

Sabendo que o controle heteronômico imposto pelos adultos às crianças resulta em falta de reflexão tanto nos aspectos morais quanto intelectuais, é preciso promover também o raciocínio ativo das crianças sobre os conteúdos que esperamos que elas aprendam. Por isso, as rodas que visam o desenvolvimento cognitivo também promovem a interação entre as crianças e a reflexão para que se chegue a determinada conclusão. No caso da contagem de alunos presentes, por exemplo, houve casos em que as crianças sugeriram a contagem de si mesmas – utilizando seus corpos – ou a contagem de suas mochilas, sendo ambas as maneiras testadas e verificadas como possíveis maneiras de solucionar o problema. Ao observar as imagens da rotina, as crianças também faziam relação entre as palavras ali escritas e a imagem, além de compartilharem seus próprios pensamentos sobre padrões que encontravam – como a descoberta de uma letra de seu nome em uma palavra da rotina ou a observação de que uma outra criança também tem a mesma letra inicial em seu nome.

Na visão construtivista, como salientam DeVries e Zan (1998), a moralidade e a inteligência são transformadas em vias interconectadas. Uma vez que não é possível influenciar uma sem influenciar a outra, argumentamos que a vida em uma sala de aula moral promoverá o desenvolvimento intelectual das crianças. Por isso, o respeito às ideias e hipóteses

das crianças também está presente nas rodas em que os objetivos não são especificamente do âmbito moral, valorizando sempre a reflexão e a consideração de diferentes perspectivas para que ocorra a aprendizagem.

3.2 Objetivos morais das rodas de conversa

Quando as rodas de conversa têm por objetivo o desenvolvimento da autonomia moral, devem promover o descentramento das crianças, mostrando a existência de outras perspectivas, que devem ser conciliadas com as suas próprias pensando em um bem maior - o do grupo. Preocupar-se uns com os outros leva a considerações sobre equilíbrio e justiça na comunidade, abrindo caminho para a empatia, a responsabilidade e a ética.

> Enquanto participam do estabelecimento de regras, da administração de problemas da classe, da proposta e escolha entre opções para a atividade da classe e da tomada de outras decisões, elas aprendem numerosas lições de democracia. As crianças aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que outra e que têm o poder de decidir o que ocorre em sua classe. As crianças praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo (Devries; Zan; 1998, p. 116).

Com esta perspectiva, exemplificamos a seguir alguns tipos de roda especificamente pensadas para o desenvolvimento moral, envolvendo as atividades de confecção de combinados, discussão de situações-problemas, votações e expressão de sentimentos.

3.2.1 Combinados da turma

O estabelecimento de regras que nortearão os comportamentos das crianças se dá a partir da necessidade de sentirem-se bem umas com as

outras em um ambiente compartilhado. Por isso, envolver as crianças neste processo contribui para uma atmosfera de respeito mútuo e colaboração. Para que isso ocorra, o professor ou a professora pode apresentar um determinado problema que esteja ocorrendo na turma a fim de que as crianças pensem em possíveis maneiras de solucioná-lo.

Com o grupo de crianças citado neste trabalho, a professora percebeu que as crianças tinham dificuldades para se expressar verbalmente (mesmo que a maior parte das crianças falasse muito bem), sendo que frequentemente reagiam chorando ou agredindo os colegas frente a algum conflito ou dificuldade. Com isto em mente, na roda para a confecção dos combinados da turma, a professora pediu a ajuda das crianças para resolver alguns problemas que estavam acontecendo e que estavam deixando muitas delas tristes, chateadas ou machucadas. As crianças imediatamente concordaram que havia muito choro e irritação, dizendo inicialmente que "não pode bater" ou "não precisa chorar". Partindo destas falas, a professora indagava o que poderia ser feito, então, já que bater machuca e não conseguimos entender o que as crianças querem. Foram se aproximando de formulações como "precisa falar o que quer", "tem que pedir" e finalizaram com o enunciado "QUANDO QUISER ALGUMA COISA, VAMOS USAR AS NOSSAS PALAVRAS".

Como se tratava de crianças bem novas, o tempo de duração das rodas era de cerca de vinte minutos. Os combinados foram sendo formulados um por dia, sempre sendo trazidos à roda problemas que as crianças deveriam solucionar pensando em como agir para que a sala de aula fosse um ambiente mais agradável para todos.

3.2.2 Votação

A questão principal da votação é a definição pelo professor de quais temas são apropriados para que as crianças votem. Temas nos quais haja discordância e que envolvam todo o grupo são propícios a serem bons objetos de votação. Em contrapartida, fatos não são passíveis de votação (não

é possível votar para saber se alguém está certo ou errado sobre algo), assim como assuntos que não envolvam todo o grupo. Além disso, quando não for possível executar algum dos possíveis resultados da votação, também não deve-se incluí-lo como opção. Deve-se cuidar também para que as crianças entendam o método de votação e o que acontecerá ao final dela, respeitando o resultado sem ofender os que tinham outra preferência.

A professora do nosso exemplo propôs, em determinado dia, uma votação para decidir qual seria a leitura do dia na roda. Havia apenas duas opções de histórias que as crianças já conheciam e estavam familiarizadas. Para garantir que todos compreendessem quais eram as opções e em qual tinham votado, a professora colocou os dois livros apoiados na lousa e cada criança era chamada, seguindo a sequência da roda, para fazer um risco na lousa acima do livro de sua preferência. Antes de iniciar a votação, a professora afirmou que só um dos livros seria lido dessa vez e que seria aquele que o maior número de crianças escolhesse. Em seguida, perguntou o que eles iriam sentir se o seu livro fosse escolhido, obtendo respostas como "vou ficar feliz". Em contraposição, perguntou o que sentiriam se seu livro não fosse o escolhido, obtendo as respostas de que ficariam tristes. Desse modo, a professora disse que algumas crianças ficariam felizes e outras tristes ao mesmo tempo e que, por isso, deveriam pensar em como deveriam reagir ao final da votação. Algumas crianças sugeriram que abraçassem os colegas que ficassem muito tristes e que todos batessem palmas para os que votaram no livro escolhido. As sugestões foram acolhidas pelo grupo e, mesmo que algumas crianças tenham chorado e demonstrado tristeza após a definição do livro escolhido (contando os votos acima de cada livro e vendo qual era a maior quantidade), as crianças concordaram com a escolha ao final da votação e prosseguiram com a leitura do livro escolhido.

3.2.3 Situações-problemas

O grupo pode ser visto como um auxílio para resolver problemas envolvendo alguma criança em particular, se essa desejar ajuda. Problemas que envolvam todo o grupo também podem ser abordados, buscando solu-

ções que beneficiem a todos. Também podem ser trazidas à tona situações que as crianças tenham percebido em histórias de literatura infantil ou fatos que tenham acontecido e as deixado incomodadas.

Uma das crianças da turma aqui relatada disse à professora que sempre perdia os brinquedos que trazia de casa no "Dia do Brinquedo" e que sua mãe ficava brava com ela. A professora perguntou se podia falar sobre este problema (que também acontecia com outras crianças) na roda de conversa para obterem ajuda e ela aceitou. Na roda, as crianças sugeriram que a colega guardasse tudo na mochila quando acabasse de brincar, que levasse só um brinquedo ou que não levasse mais nenhum. Ela disse que ficaria triste se só ela não tivesse brinquedo naquele dia e preferiu a opção de guardar assim que acabasse de brincar. As demais crianças também consideraram importante sempre guardar os brinquedos para que não perdessem e sugeriram que fosse criado mais um combinado, que valia para todos os brinquedos da sala, não só o que eles traziam de casa: "QUANDO ACABAMOS DE BRINCAR, TEMOS QUE GUARDAR OS BRINQUEDOS."

Em uma outra roda, as crianças se queixavam de uma criança em particular que sempre as empurrava nos momentos de brincadeira. Tirando o foco da criança em questão, a professora perguntou às crianças o que podemos fazer quando alguém nos incomoda ou machuca. Algumas crianças sugeriram "bater nele também", "falar pra ele parar", até que uma delas sugeriu que deveriam "se defender". As crianças passaram a pensar sobre o que seria essa defesa e, com ajuda da professora, chegaram à conclusão de que deveriam colocar as mãos em frente do corpo e dizer "para" ou "assim não" para o colega, sem machucá-lo, mas sem deixar que os machucassem também. As crianças decidiram testar essa solução quando fossem brincar no pátio e relataram na roda seguinte que isso ajudou, mas que ele ainda não havia parado. Combinaram então que, quando isso não funcionasse, deveriam chamar a professora para ajudar.

3.2.4 Expressão de sentimentos

Algumas vezes também utilizadas como "rodas de avaliação", esse tipo de roda tem como objetivo nomear e expressar sentimentos, contribuindo para a autorregulação e reflexão sobre a perspectiva dos outros. São entendidas como rodas de avaliação quando as crianças são convidadas a contar como se sentiram durante o dia, o que houve de bom e ruim, o que gostaram e não gostaram, havendo a comparação de diferentes pontos de vista. Geralmente é realizada no fim das aulas.

Na turma citada aqui, a roda final do dia contava com o relato das crianças do que mais gostaram no dia e do que não gostaram. Em dias específicos, com o objetivo de nomear e aprofundar a discussão sobre algum sentimento específico, a professora mostrava a imagem de um *emoji* caracterizando um sentimento e perguntava às crianças qual era aquele sentimento e quem tinha se sentido assim naquele dia. Em um dia em que foi apresentado o *emoji* da raiva, a professora perguntou quem havia sentido raiva naquele dia e por que, uma criança respondeu que sentiu raiva quando um colega pisou no seu pé. O colega rapidamente disse que foi sem querer e o primeiro disse "mas doeu". A professora perguntou se a raiva já havia passado e a criança respondeu que sim. Quando perguntado sobre o que fez para a raiva passar, a criança disse "fui brincar". A professora perguntou o que podemos fazer quando sentimos raiva e as crianças deram sugestões como "beber água", "respirar bem fundo", "contar até 10" – essas sugestões já haviam sido vistas em um livro de literatura infantil apresentado anteriormente pela professora à turma. O colega que havia pisado no pé da primeira criança foi encorajado a reparar a sua ação, uma vez que o que fez causou dor, mesmo sem intenção. Perguntado sobre o que o colega poderia fazer para que se sentisse melhor, sugeriu um carinho no pé, o que o colega atendeu.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, observamos como as ações do professor definem o tipo de ambiente sociomoral que será estabelecido na sala de aula, proporcionando o desenvolvimento da autonomia moral ou a manutenção da heteronomia.

As rodas de conversa são um importante instrumento de consolidação das práticas morais, uma vez que, acontecem diariamente e com propósitos diferentes, sempre proporcionando interações entre os membros do grupo.

Seja para desenvolver aprendizagens promotoras de habilidades cognitivas, seja para desenvolver autonomia moral, as rodas explicitam as concepções do professor, que age de maneira a garantir a participação e autoria, acreditando na capacidade das crianças de refletir sobre os diversos aspectos de sua experiência e relações com os outros para criar hipóteses e tomar decisões.

Quando colocadas em situação de participação nas decisões e na busca de soluções, as crianças sentem-se inseridas e responsáveis pelas suas ações e pelo ambiente em que estão inseridas. Por isso, é preciso que o professor tenha clareza de seus objetivos e planeje situações que privilegiem a troca de experiências e opiniões, promovendo o diálogo e a reflexão.

Ainda assim, é preciso estar atento às necessidades das crianças e ao próprio manejo do tempo e do interesse nos assuntos abordados. Quanto mais novas são, menos tempo as crianças conseguem manter-se atentas e envolvidas em uma única proposta, por isso é importante ter diversos momentos em que a roda seja possível e que a mesma possa ser interrompida e continuada em outros momentos. Ao trazer para a roda as experiências e necessidades das próprias crianças, maiores são as chances de que elas vejam significado, sintam necessidade de contribuir com as soluções dos problemas.

Práticas como as apresentadas aqui levam em conta o papel ativo da criança na construção de seus conhecimentos, considerando-as capazes de

desenvolverem-se cognitiva e moralmente por meio de suas próprias reflexões, com a condução respeitosa e afetuosa de um professor consciente de seu papel na educação moral de seus alunos, proporcionando um ambiente sociomoral positivo e favorável ao desenvolvimento da autonomia.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil:** o ambiente sociomoral na escola. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOURA, A. B.; LIMA, M. G. S. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338. Acesso: jun. 2024.

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

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

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola**:** os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n28/v09n28a09.pdf. Acesso: jun. 2024.

WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In:* SCOZ, B. J. L. *et al.* (org.). **Psicopedagogia:** contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

Conflitos hipotéticos na educação infantil: o que pensam as crianças?

Ieda Alves LUGLI[1]
Kelly Regina CONDE[2]
Luciano Cássio LUGLI[3]

1 Introdução

Os conflitos interpessoais são inerentes à vida humana e, apesar de serem considerados negativos por gerarem confrontos e frustrações, são favoráveis à aprendizagem de valores sociomorais, uma vez que são essenciais para a melhoria da convivência no contexto escolar. Segundo Curbelo (2005, p. 42), "O conflito está presente no primeiro e no último ato de nossa vida, no nascer e no morrer, ao criar algo e ao mantê-lo. Os mais pessimistas diriam que estamos destinados a eles". Nesse sentido, o conflito é natural e inevitável nas relações sociais, é uma situação problema, um desafio a ser enfrentado, refletido e solucionado pelos seres humanos. Para Delval (2006), as situações conflituosas são tão naturais quanto a força da gravidade.

[1] Mestra pela UNESP/IBILCE/PPGEPF; Doutoranda pela UNESP/FFC/PPGE (Professora PEB I – PMSJRP/SP Educação Infantil; ieda.alves@unesp.br)

[2] Mestra pela UNESP/IBILCE/PPGEPF (Coordenadora Pedagógica – PMSJRP/SP de Educação Infantil; kelly.conde@unesp.br)

[3] Doutor pela USP/EESC; Doutorando pela UNESP/FC/PPGEDC (Pesquisador Senior – IIT Istituto Italiano di Tecnologia/Itália; lc.lugli@unesp.br)

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p35-50

É importante elucidar que o termo "conflito" vem do antigo latim: *conflictus,* tem o sentido de choque/confronto e está relacionado a forças contrárias para um embate e enfrentamento. Os conflitos interpessoais ocorrem em interações sociais de oposição, desacordo ou frustração e podem estar presentes tanto em situações individuais quanto coletivas e em diferentes contextos sociais (Vicentin, 2009). Além disso, estimulam a expressão de emoções e sentimentos que muitas vezes são desagradáveis, tendo como consequência reações violentas pela falta do desenvolvimento de estratégias assertivas de resolução, por parte dos envolvidos.

Partindo dessa perspectiva, na concepção construtivista existem dois tipos de conflitos, o primeiro chamado de intraindividual, que se manifesta no interior do sujeito, (envolvendo sentimentos opositores que dificultam a tomada de decisão) e o segundo, o interindividual, que transcorre de modo exterior ao sujeito (se refere aos desentendimentos entre as pessoas).

Devries e Zan (1998) apresentam exemplos bem elucidativos do que seria cada tipo de conflito na prática. No que diz respeito ao conflito interindividual, é possível constatá-lo em uma disputa por objetos entre crianças. Já o conflito intraindividual, seria análogo ao que acontece com uma criança que vê sua sombra refletida na parede. A princípio, ela acredita que ao passar por outra parede, conseguirá visualizá-la novamente, mas quando sua hipótese não é validada, isso faz com que a criança fique confusa, gerando assim, um conflito interno. Vale destacar que o conflito interindividual pode gerar um conflito intraindividual, abrangendo processos cognitivos e morais, como a elaboração de estratégias de negociação e a compreensão de como elas interferem nas relações interpessoais (Devries; Zan, 1998).

Para as pesquisadoras Vinha e Tognetta (2009), os conflitos interpessoais são considerados benéficos para o desenvolvimento humano. Por meio deles, os processos de autorregulação e equilibração são ativados e, a partir do momento em que as interações sociais se desequilibram, os sujeitos são convocados a refletirem sobre a reconstituição da reciprocidade.

De acordo com Leme (2004), situações conflitantes são capazes de mobilizar recursos cognitivos e afetivos, ou seja, envolvem a razão e a emoção. Com isso, muitos sujeitos, mesmo que apresentem um bom desenvol-

vimento cognitivo para a resolução de conflitos, nem sempre dispõem de habilidades afetivas, uma vez que as relações interpessoais são permeadas por sentimentos e ações.

Nesse sentido, os conflitos podem ser tanto construtivos como destrutivos para o desenvolvimento. São considerados destrutivos, quando suscitam a violência e permanecem sem solução, comprometendo o processo de desenvolvimento. Porém, passam a ser construtivos quando promovem o autoconhecimento e a compreensão da perspectiva do outro, de modo que os sujeitos constituam formas mais elaboradas para a resolução dos conflitos (Shantz; Hartup, 1992).

De acordo com Cerezo (2010), o conflito tem função socializadora, pois incorpora muitas intencionalidades e valores positivos, sendo o motor de mudança pessoal e social, estimula o interesse e a curiosidade, favorece o autoconhecimento e o conhecimento do outro, contribuindo para o estabelecimento de identidades pessoais e de grupo. Além disso, promove a aprendizagem de novas formas de resolução de problemas, possibilitando a construção de relações mais respeitosas.

Diante do exposto, depreende-se que os conflitos são essenciais para a construção da autonomia moral dos sujeitos, pois através deles é possível aprender sobre regras, valores e o reconhecimento dos sentimentos. Com isso, é indispensável que desde a primeira infância, as crianças aprendam a lidar com os conflitos, visto que eles fazem parte da gênese humana.

Assim, se faz necessário resgatar o que os documentos oficiais trazem a respeito da infância e das relações interpessoais no contexto escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) entendem a criança como

> [...] um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Tendo em vista que a criança aprende por meio das interações e brincadeiras, não se pode negar a importância das relações no processo de aprendizagem das crianças. À vista disso, a LDB (9394/96) em seu artigo 29.º destaca que a "Educação Infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996).

Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que "Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções" (Brasil, 2017).

Partindo desta perspectiva, o contexto escolar por ser considerado um ambiente socializador, favorece a ocorrência de conflitos em maior proporção, uma vez que é neste espaço que as crianças iniciam suas primeiras interações sociais, diferentemente do que estão habituadas no contexto familiar. É neste espaço que começam a aprender a coordenar diferentes pontos de vista e compreender a diversidade, sejam relacionadas a cultura, etnia e religião.

Segundo Tognetta e Lepre (2022, p. 39), "A escola é por excelência um espaço privilegiado de convivência com a diferença, condição necessária para que crianças e adolescentes possam se desconcentrar de si e, com isso, avançar em suas perspectivas éticas". Contudo, para que a escola contribua com a formação ética das crianças, é preciso pensar na formação dos profissionais da educação e na construção de um currículo pautado na convivência. O trabalho com a convivência precisa ser estudado, planejado e refletido do mesmo modo que fazem com os conteúdos escolares.

Diante disso, a finalidade deste artigo é compartilhar uma prática sobre conflitos hipotéticos na Educação Infantil, desenvolvida por Lugli (2018) e que teve como participantes, crianças de 4-5 anos de escolas públicas do município de São José do Rio Preto/SP. Com o objetivo de compreender o que pensam as crianças a respeito de conflitos que se assemelham aos vivenciados por elas no contexto escolar.

2 Procedimentos de intervenção dos conflitos

Com base na concepção construtivista, é possível encontrar diferentes procedimentos para o trabalho com os conflitos e a convivência na escola.

Primeiramente, é preciso que o educador saiba como mediar e estabelecer uma comunicação assertiva e respeitosa com as crianças. Nesse sentido, é importante que se utilize uma "linguagem descritiva", que é uma "Forma de comunicação que consiste em apresentar os fatos como são, isto é, como o próprio nome diz, descrever ações, fatos e sentimentos, sem emitir julgamentos" (Wrege *et al.*, 2014, p. 125). Este tipo de comunicação envolve cuidado e respeito e se a finalidade é construir relações mais respeitosas, as palavras proferidas pelo educador devem ser pensadas, pois o uso de ameaças e acusações provocam sentimentos negativos e reforçam a heteronomia.

De acordo com Vinha (2000), a opinião do adulto tem muita importância para a criança e interfere em seu autoconceito, pois muitas vezes tende a tomar para si a imagem que o adulto faz dela, por isso, é preciso ter prudência para não julgar a personalidade ou caráter do sujeito.

Vale destacar que a linguagem descritiva apresenta duas estratégias: a "Escuta Ativa" e a "Mensagem Eu". Na primeira, é necessário que o professor escute atentamente o problema relatado pelas crianças. Após o término das explicações, o professor deve repetir de maneira resumida o que foi dito, de modo que fique compreensível. Posteriormente, é importante que as crianças sejam encorajadas a reconhecerem seus sentimentos e terem a oportunidade de nomeá-los. Neste momento, o educador deve agir com neutralidade, sem emitir julgamentos ou defender algum lado. Muitas vezes é necessário usar uma linguagem não verbal para validar as ações das crianças (abraçar, olhar nos olhos, balançar a cabeça ou sorrir), a fim de fomentar a reparação (Gordon, 1974).

Em continuidade, na segunda estratégia, "Mensagem Eu", a situação de conflito refere-se ao adulto, ou seja, entre o adulto e a criança. Neste

caso, o adulto deve verbalizar o que sente de maneira adequada e sem ofensas ou até mesmo sem abuso de poder. De modo que o diálogo seja recíproco, pois tanto o adulto como a criança, podem relatar seus sentimentos, sejam eles: raiva, tristeza, alegria, entre outros.

Ao fazer uso desses procedimentos, o educador conseguirá articular, de forma assertiva, os diferentes pontos de vista, de modo que os envolvidos passem a resolver seus conflitos de maneira respeitosa e colaborativa.

Partindo dessa perspectiva, é importante salientar que os conflitos acontecem diariamente e é imprescindível que o educador faça a mediação com embasamento e não pelo senso comum, pois assim como os conteúdos acadêmicos exigem estudo, as questões morais também precisam de preparo e intencionalidade.

Dessa forma, o educador pode realizar propostas para construir, juntamente com as crianças, reflexões acerca dos conflitos. Por esse motivo, o uso de conflitos hipotéticos é uma excelente ferramenta para desenvolver nas crianças estruturas cognitivas e afetivas que auxiliarão na resolução de seus próprios conflitos.

De acordo com as autoras Sastre e Moreno (2002), os professores podem fazer uso de histórias e debater com as crianças a respeito das ações dos personagens, dos sentimentos que estão em jogo, bem como das relações interpessoais que fazem parte do enredo. A partir daí, as crianças são levadas a criar diferentes soluções para um mesmo conflito. Os recursos a serem utilizados podem ser diversos: um trecho de um filme, uma história, um conflito cotidiano adaptado, uma tirinha de gibi, fantoches, entre outros.

De maneira semelhante, temos o trabalho com os "Dilemas morais", que são situações em que ocorrem o levantamento de diferentes perspectivas, direitos e reivindicações (Devries; Zan, 1998). Segundo Bataglia (2014), os dilemas morais colocam os sujeitos em conflito entre princípios ou ideais importantes e opostos. Esta metodologia ativa envolve a discussão de dilemas que colocam os participantes na posição de protagonistas e o professor é o mediador que garante que as regras, a liberdade de expressão e o respeito sejam mantidos. Este método faz uso de histórias semirreais

que possibilitam discussões. Primeiramente, o dilema é apresentado pelo mediador, em seguida os valores são clarificados e as indagações são levantadas da história. De modo geral, o ponto central é a reflexão do sujeito na tomada de decisão.

Em suma, é possível encontrar na literatura outros procedimentos que entendem os conflitos como oportunidade para o desenvolvimento da moralidade autônoma das crianças, mas neste artigo, o foco será voltado para os conflitos hipotéticos.

3 Relato de uma prática com conflitos hipotéticos

A prática que será apresentada, fez parte da pesquisa realizada por Lugli (2018), que desenvolveu uma investigação acerca dos conflitos interpessoais na Educação Infantil, de modo a compreender quais os conflitos eram os mais recorrentes e quais as concepções das crianças e dos professores sobre os conflitos hipotéticos apresentados. Porém, o que será apresentado neste artigo, é apenas um recorte dos dados coletados pela pesquisadora.

O estudo transcorreu em duas escolas municipais da cidade de São José do Rio Preto/SP. Em cada escola, duas turmas participaram da pesquisa, totalizando 4 turmas (duas da 1.ª Etapa e duas da 2.ª etapa) com 40 crianças de quatro a cinco anos de idade.

A prática realizada foi por meio de entrevistas individuais, semelhantemente ao método clínico proposto por Jean Piaget (1994), que de maneira resumida, é um procedimento de investigação que busca compreender a estrutura do pensamento infantil.

Segundo Delval (2002), neste método o pesquisador permanece diante do sujeito a ser entrevistado, observa, estuda e interage com ele. Envolvendo assim, o sujeito em uma situação problema por meio de perguntas.

Para a realização das entrevistas foram elaboradas histórias conflituosas, com base nas observações dos conflitos mais recorrentes nas turmas: os de disputa por objetos, agressão física, provocação, entre outros.

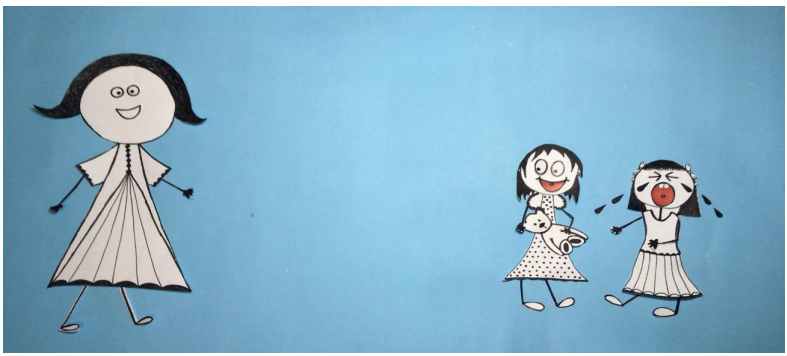
Posteriormente, Lugli (2018) desenhou os personagens e considerou importante dar vida a eles, utilizando a técnica de *Stop motion*, que consiste em uma animação feita com o uso de uma máquina fotográfica ou câmera do celular e um computador.

A primeira história trata-se de um conflito de disputa por objeto, seguida de agressão física. Já a segunda refere-se a uma provocação, seguida de uma agressão verbal.

Vale destacar que as duas histórias apresentam versões femininas e masculinas, pois a pesquisadora considerou importante não ter nenhum tipo de interferência nas respostas por conta do gênero.

Na sequência será possível ler as histórias apresentadas às crianças na entrevista e ter acesso ao *link* para visualizar as versões animadas.

Figura 1 - História- Disputa por objeto e agressão física - Versão feminina[4].



Fonte: Lugli (2018). Disponível em: https://youtu.be/QFRIr4agoEA

Júlia estava brincando com seu ursinho de pelúcia. Logo, chega Mariana e o pede emprestado.

Júlia diz:

__ Não vou emprestar! Eu estou brincando!

[4] Versão masculina disponível em: https://youtu.be/jY_8_UorDq0

Mariana fala:

__Ah, é!? Você vai me emprestar sim!

Mariana imediatamente dá um tapa em Júlia e toma o ursinho de suas mãos. Júlia começa a chorar...

A professora logo se aproxima e pergunta:

__ O que está acontecendo por aqui?!

Mariana diz que Júlia não quis emprestar o ursinho e por isso resolveu tomá-lo. Júlia complementa dizendo que a colega lhe bateu. A professora decide que nenhuma das duas ficará com o ursinho e resolve guardá-lo.

Após a visualização da história, as crianças respondiam as perguntas abaixo:

Questões da entrevista - Disputa por objeto e Agressão física - (versão feminina):

1. O que aconteceu na história?
2. Como Júlia se sentiu quando Mariana lhe bateu?
3. Como Mariana se sentiu quando Júlia disse que não emprestaria o ursinho?
4. Quem está mais errada, Júlia que não quis emprestar o ursinho ou Mariana que bateu? Por quê?
5. Como elas poderiam ter resolvido?
6. Você acha que a professora fez o certo ao guardar o brinquedo? Por quê?
7. A professora poderia ter agido de outro modo?

Figura 2 - História- Provocação e Agressão verbal - Versão Masculina.

Fonte: Lugli (2018).
Disponível em: https://youtu.be/kCeq_Jyu6Uw
Versão feminina disponível em: https://youtu.be/f6Y67g7eeyU

Carlos começou a cutucar os ombros de João.

João diz:

__ Pare de me cutucar, você está me irritando!

Carlos continua....

João grita:

___Seu chato! Para de me cutucar, você não entendeu, seu burro?!

A professora logo se aproxima e pergunta:

__ O que está acontecendo aqui?!

João diz:

__ Ele não me deixa em paz, professora!

A professora diz:

__ E você acha que é xingando que se resolvem as coisas?

João tenta falar:

___ Mas professora, ele me cutucou…

A professora não deixa João terminar de falar e diz:

__ Chega! Os dois vão para a diretoria agora, pois estão atrapalhando a aula!

Questões da entrevista - Provocação e Agressão verbal - (versão masculina):

1. O que aconteceu na história?
2. Por que João xingou Carlos de chato e burro?
3. Como Carlos se sentiu quando João lhe xingou?
4. Como João se sentiu quando Carlos lhe cutucou?
5. Quem está mais errado, Carlos que cutucou ou João que xingou? Por quê?
6. Como eles poderiam ter resolvido?
7. Você acha que a professora fez o certo ao mandá-los para a diretoria? Por quê?
8. A professora poderia ter agido de outro modo?

As entrevistas foram realizadas na sala de informática e cada criança foi entrevistada individualmente. A sessão durava em torno de 10 minutos e cada criança assistia a uma história e, por esse motivo, metade das crianças assistiram à história de disputa por objeto e a outra metade à história de provocação.

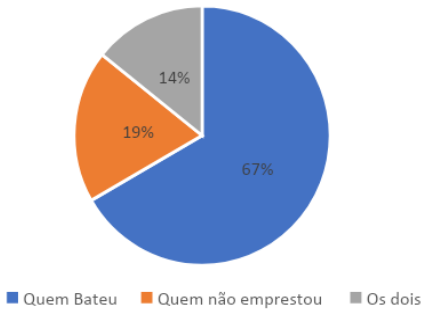
No momento das sessões, as crianças assistiram à animação pelo computador e foram convidadas a dizer o que entenderam. Quando era necessário, as crianças assistiam ao vídeo novamente.

Em seguida, a pesquisadora utilizava o roteiro de questões para guiar o bate-papo, que foi flexível para facilitar a comunicação com as crianças. Ao final, as entrevistas foram transcritas para que pudessem ser analisadas e, com isso, foi possível verificar o juízo das crianças sobre os conflitos hipotéticos.

4 Análise das entrevistas

A partir das análises dos dados coletados nas entrevistas, foi possível identificar que as crianças consideravam sempre o sujeito que apresentava a conduta agressiva o mais culpado. Como no caso da história, em que uma criança bate na outra, pelo fato dela se negar a emprestar um brinquedo. Neste conflito, 67% das crianças consideraram que a pessoa mais errada da história foi a que bateu. No entanto, apesar de terem consciência de que um ato agressivo é algo errado, Selman e Schultz (1990) afirmam que as crianças pequenas utilizam estratégias físicas e impulsivas para resolverem seus conflitos, pois se encontram no nível inicial (0) de negociação interpessoal, no qual o sujeito apresenta ações egocêntricas e não percebe diferenciação entre outros pontos de vista.

Figura 3 – "Quem foi mais errado na história?" – História de Disputa por Objeto.



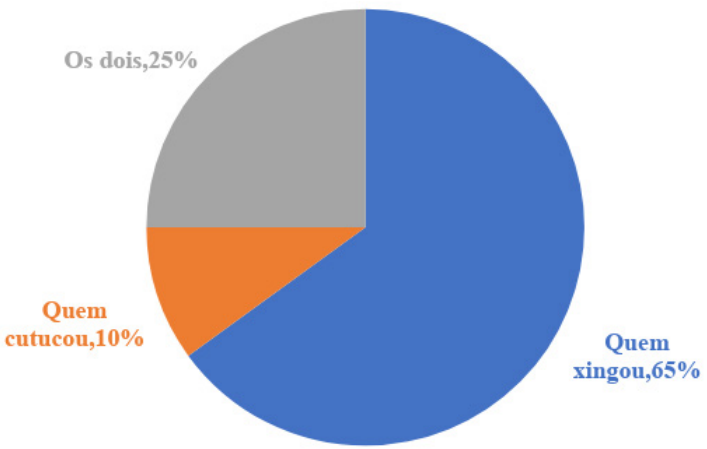
Fonte: Lugli (2018).

Na Entrevista...

Rick - Ao ser questionado sobre como resolveria o conflito da história de disputa por objeto seguido de agressão física, nos disse: "Eu iria pedir por favor e conversaria com o amigo para dividir o brinquedo comigo!" Na pergunta sobre o personagem mais errado da história, respondeu: "O errado foi o que bateu, é feio bater!" (Lugli, 2018).

Já a segunda história que envolve a provocação, seguida de agressão verbal, 65% das crianças consideraram a criança que xingou a mais errada. Com isso, é possível constatar que para a maioria, a agressão verbal é considerada a mais errada, mesmo que a reação tenha surgido após uma provocação.

Figura 4 – "Quem foi mais errado na história?" – História de Provocação.



Fonte: Lugli (2018).

Na sequência, as crianças também foram questionadas sobre como resolveriam esses conflitos e a estratégia de resolução mais mencionada foi a dependente, que é a opção de chamar um adulto para resolver o conflito por eles. No entanto, um fato muito intrigante foi que as crianças não escolheram as estratégias: impulsiva e agressiva. Contudo, na prática, elas são as mais utilizadas por elas.

Na Entrevista...

Pesquisadora:

__ Quem foi o mais errado na história?

Mari:

__ A menina que xingou, porque é falta de educação xingar!

Pesquisadora:

__Como você resolveria este conflito?

Mari:

__ Eu chamaria a professora!

Pesquisadora:

__ O que a professora deveria fazer?

Mari:

__ Chamar a diretoria! (Lugli, 2018).

De modo geral, esses resultados validam os estudos de Piaget (1994) quando ele diz que as crianças têm a intenção de cumprir as regras que muitas vezes são estabelecidas, porém são externas a sua consciência e, por esse motivo, não conseguem modificar o seu comportamento por completo.

Para 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 essas regras". Partindo deste pensamento de Piaget, o mais importante é compreender os motivos que levam uma pessoa a respeitar uma regra. Será que é por medo ou por realmente fazer sentido?

Enfim, nem sempre o juízo condiz com a ação, isto é, nem sempre o que pensamos, fazemos de fato.

Considerações Finais

Diante da prática apresentada, é possível depreender o quanto é necessário trazer para o contexto escolar, reflexões acerca dos conflitos, bem como das relações interpessoais. Por meio das discussões morais é possível contribuir para o desenvolvimento do raciocínio moral das crianças.

A prática moral realizada é apenas o início de muitas outras práticas que podem ser desenvolvidas. A partir de uma prática individual, o professor pode desenvolver momentos de discussões em pequenos e grandes grupos. Nesse sentido, fazer uso de situações hipotéticas, possibilita às crianças desenvolverem o pensamento sobre suas ações e fomenta a previsibilidade de situações futuras. Tudo isso vai contribuir na tomada de decisão frente às mais diversas situações de conflito.

É importante salientar que apenas práticas pontuais não são suficientes para o desenvolvimento da moralidade infantil. É preciso que o trabalho com as questões morais faça parte do currículo da escola. Que sejam desenvolvidas diferentes propostas de maneira contínua, a fim de que as crianças aprendam a conviver de maneira mais harmoniosa e cooperativa.

Referências

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. **Esses adolescentes de hoje...:** o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014. p. 113-140.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília: DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:10 mar. 2024.

CEREZO, E. M. H. **Estratégias de resolución de conflitos em preescolares**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2010. Disponível em: https://docta.ucm.es/entities/publication/0ee5ed29-3ac0-45d1-9651-24d077d042df. Acesso em: 25 mar. 2024.

CURBELO, N. Educação para a convivência e a democracia**.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas: Papirus, 2006.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil:** o ambiente sociomoral na escola. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GORDON, T**. Teacher effectiveness training.** New York: Peter H. Wyden/Publisher, 1974.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais**:** interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia:** reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, mar. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/bXSgybrQjzXxHpNhQfYDGMS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 mar. 2024.

LUGLI, I. **Conflitos interpessoais na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista,São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fa17ae01-147d-4181-bba5-5b1f587c7d68/content. Acesso em: 27 mar. 2024.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SASTRE, G. V.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional:** gênero e transversalidade**.** Tradução Ana Venite Fuzato. São Paulo: Moderna, 2002.

SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. H. **Making a friend in youth.** Developmental Theory and pair therapy. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

SHANTZ, C. U.; HARTUP, W. W. **Conflict in child and adolescent development**. Cambridge: University Press, 1992.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). **O que é?** um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Adonis, 2022.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes.** 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-11122009-154111/publico/Tese_Vicentin.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola**:** os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. **Revista Diálogo Educional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n28/v09n28a09.pd. Acesso em: 29 mar. 2024.

WREGE, M. G. *et. al*. A linguagem do educador e a autonomia moral**. Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genética,** Marília, v. 6, n. 2, p. 115-132, ago./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/4655f. Acesso em: 23 mar. 2024.

Justiça restaurativa na escola: uma alternativa para consolidação de uma convivência ética e desenvolvimento da autonomia moral das crianças

Evanileide Patrícia Lima FIGUEIRA [1]
Patrícia Helena da SILVA [2]
Rosângela Cândida da Silva SANTOS [3]

1 Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, cujos eixos norteadores do currículo são brincadeira e interação (Brasil, 2010), concebe que o desenvolvimento da criança enquanto sujeito integral deve contemplar as dimensões física, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural por meio de práticas que se efetivam a partir de "[...] relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades" (Brasil, 2009, p. 6).

1 Doutoranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação na UNESP/ Câmpus Marília. Membro do GEPEDEME. Exerce, atualmente, o cargo efetivo de Diretor de Escola na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. evanileide.lima@unesp.br.

2 Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente, é Professora de Educação Básica I na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. rosangela.candida@educacao.riopreto.br

3 Graduada em Pedagogia e Educação Especial. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente, é Professora de Educação Básica I na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. phsilva@educacao.riopreto.br.

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p51-68

Do mesmo modo, a dimensão moral compõe a integralidade da criança e deve ser acolhida no desenvolvimento do trabalho educativo, pois o professor nas relações estabelecidas com as crianças, assim como na aplicação de sanções aos comportamentos, transmite mensagens sociais e morais e influenciam de forma significativa a sua formação moral (Menin, 1996).

Porém, apesar do desenvolvimento moral comparecer nas práticas educativas como um currículo implícito ou mesmo oculto, restrito na maioria das escolas ao cumprimento de normas e regras vinculados ao controle dos comportamentos das crianças (DeVries; Zan, 1998), este deve assumir intencionalidade e planejamento, pois tal aspecto vincula-se à formação de sujeitos autônomos moralmente, com capacidade de governar a si próprio (Piaget, 1994), considerando o outro em suas decisões, sendo este o sujeito almejado pelas escolas na construção de uma sociedade justa e democrática. Tais considerações reflete as ideias defendidas por Oliveira (2012) quando dispõe sobre o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas à formação para cidadania:

> [...] ser cidadão significa ser tratado com urbanidade e aprender a fazer o mesmo em relação às demais pessoas, ter acesso as formas mais interessantes de conhecer e aprender a enriquecer-se com a troca de experiências com outros indivíduos. Isso implica tomar consciência de problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos. A educação para cidadania inclui aprender a tomar perspectiva do outro [...] e ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios (Oliveira, 2002, p. 50).

Assim, a criança ao ingressar na escola, amplia sua rede de relações e interações, o que faz com que esse espaço educativo assuma um papel importante no desenvolvimento da autonomia moral, haja vista que "as interações sociais, possibilitadas pela convivência cotidiana na escola, fortalecem o estabelecimento de relações interpessoais fundamentais para a construção da moralidade" (Lepre, 2023, p. 222). Nessas condições, a escola se apresenta como o primeiro espaço coletivo a ser vivenciado pela criança, favorável à convivência com seus diferentes pares, e participação

em situações-problema necessárias para que construam valores, princípios e normas (Piaget, 1994).

A interação, segundo DeVries e Zan (1998), tem um papel preponderante no desenvolvimento moral da criança, pois é através dela que adquire a consciência sobre as regras, assim como constroi a consciência e a diferenciação de si mesma e dos outros, a depender da qualidade do ambiente sociomoral em que estão inseridas. Por ambiente sociomoral, este consiste na "rede de relações interpessoais composta pelo relacionamento da criança com o professor, com outras crianças, com os estudos e com as regras" (DeVries; Zan, 1998, p. 17). Conforme as autoras:

> Dependendo da natureza do ambiente sociomoral geral da vida de uma criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. No contexto das atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si mesma como tendo certas características em relação aos outros. Dentro do contexto social envolvendo os objetos, a criança aprende de que forma o mundo dos objetos é aberto ou fechado à exploração e experimentação, descoberta e invenção (DeVries; Zan, 1998, p. 51).

Nesse sentido, como acentuam Lepre e Oliveira (2016), o adulto tem papel essencial no estabelecimento do ambiente sociomoral no qual as crianças estão inseridas e a depender da qualidade das relações que estabelecem com elas, podem colaborar para a sua permanência na moral heterônoma ou para o seu avanço para autonomia, e o modo como enfrentam os problemas e os conflitos.

Piaget (1994) as divide em dois tipos: coação e cooperação. A coação é o tipo de relação que se baseia no respeito unilateral, cujas regras são obedecidas pelo medo da punição ou perda do amor, sendo alguns exemplos, citados por DeVries e Zan (1998), o uso da ameaça de perder recreio ou parque às crianças que não tiveram bom comportamento, assim como a prescrição das regras pelo adulto, na qual resta a criança apenas segui-las. Nessa relação, os conflitos são assimilados como problemas a serem

evitados, cuja centralidade do professor em sua resolução se dá por meio de implementação de mais regras e medidas punitivas (Vinha; Licciardi, 2011, p. 30).

Já na cooperação, as relações se baseiam no respeito mútuo em ambientes democráticos, na qual as regras são construídas coletivamente, as crianças têm oportunidades de pensar e cooperar, realizam trocas efetivas com seus pares e são encorajadas a resolver seus conflitos pelo diálogo e a se autorregularem. Os conflitos, nesse contexto, ocorrem pela possibilidade das crianças interagirem e são acolhidos como oportunidades e não como ameaça à ordem.

Ao colocarmos em evidência o desenvolvimento moral do sujeito pela ótica das relações e interações, compreendemos com Piaget (1994) que este não se consolida por meio de discursos, sermões, lições ou teoria, mas pelas experiências de vida comum. Como sublinha Vinha (2000):

> [...] a moralidade não é ensinada diretamente, pois é construída pelo sujeito. Não existe um momento específico em que se trabalha a educação moral. Será durante a convivência diária com o adulto, com seus pares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais (Vinha, 2000, p. 167).

Tais experiências só ocorrerão em um ambiente estimulador e cooperativo, com relações pautadas no respeito mútuo, reciprocidade e permeado pelo respeito aos interesses e necessidades das crianças, incentivo às interações entre os pares, reflexão sobre as regras e participação nas decisões e situações-problema (Vinha, 2000; DeVries; Zan, 1998). Esse cuidado com o ambiente escolar no qual as crianças estão inseridas, dentro da busca por ambientes mais justos, democráticos e cooperativos, reconhece a Justiça Restaurativa como um apoio ao alcance desse objetivo por meio de suas práticas restaurativas (Queiroz, 2019).

Assim, o presente trabalho apresenta um relato de experiência com a mobilização de estratégias de Justiças Restaurativas possíveis de serem realizadas numa Escola Municipal de Educação Infantil, no município de São

José do Rio Preto, interior de São Paulo, sendo tais estratégias vinculadas ao Projeto Pedagógico que acolhe o conflito como inerente às relações e sua mediação como recurso indispensável à formação moral do sujeito.

Tal percurso será composto pela breve explanação sobre a compreensão assumida pela escola sobre o desenvolvimento moral, a percepção da Justiça Restaurativa como alternativa para a consolidação da convivência ética e desenvolvimento moral e, por fim, o relato das experiências desenvolvidas com a comunidade escolar e as crianças de 03 a 04 anos de idade pertencentes às turmas do Maternal 2, no ano de 2022.

2 Desenvolvimento Moral do sujeito: a compreensão como ponto de partida

Concordamos com DeVries e Zan (1998, p. 50) quando ponderam que o entendimento da vida moral da infância baliza a percepção sobre os comportamentos esperados das crianças em termos de moralidade, pois [...] ajuda-nos a reconhecer o desenvolvimento moral e a formular métodos apropriados de apoio ao desenvolvimento". Nesse sentido, o percurso trilhado pela equipe escolar da Escola Municipal onde se consolidou a prática apresentada neste trabalho, teve como ponto de partida a realização de estudos que oferecessem suportes ao desenvolvimento de práticas favoráveis ao desenvolvimento moral da criança e estratégias adequadas para mediação de conflitos, tão evidentes nas relações das crianças com seus diferentes pares e em situações vivenciadas durante a rotina.

Para a realização dos estudos, desenvolvidos inicialmente em Horário de Trabalho Coletivo (HTPC, PPM) e, posteriormente, nos Horários de Leitura (HL) foram escolhidas duas obras. "O educador e a Moralidade Infantil" de Telma Vinha (2000), com a seleção do capítulo 1 do "Quadro teórico" intitulado "O Desenvolvimento da moralidade segundo Jean Piaget". Também "A ética na Educação Infantil" de Retha DeVries e Betty Zan (1998) que, partindo de uma visão construtivista, oferecem aportes teóricos e práticos que orientam para o estabelecimento de alternativas co-

operativas condizentes com as especificidades e necessidades das crianças, em prol do desenvolvimento de sua autonomia moral. Discorremos de forma breve sobre o estudo da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral que embasa as discussões de ambas as obras.

Piaget (1994), ao buscar compreender o desenvolvimento da moralidade, realizou estudos cujo interesse estava direcionado para a compreensão da evolução da prática e da consciência das regras, de modo a revelar os princípios que orientam a ação e acessar como as pessoas raciocinam frente aos conflitos, problemas e assuntos relacionados à moralidade, já que, segundo o autor, "[...] 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" (Piaget, 1994, p. 23).

Vinha (2000, p. 73), ao tratar sobre a evolução das regras e destacar que a compreensão e vivência das mesmas passa pela construção por parte das crianças, explica que em sua obra "O juízo moral na criança", Piaget (1994) apresentou os resultados de sua pesquisa sobre a evolução da prática e da consciência das regras, a partir de um jogo de bolinhas, identificando três estágios, assumidos por meio da observação das atitudes dominantes observadas nos sujeitos em determinadas idades, sendo eles a pré-moralidade, a heteronomia e a autonomia moral.

No estágio da pré-moralidade, até três anos de idade, a regra é motora e as crianças nessa idade não compreendem-na, nem mesmo a necessidade de sua existência, não percebendo a obrigatoriedade em cumpri-la. Esse estágio é o da anomia, compreendido como a ausência da consciência sobre as regras, cujas ações são motivadas pela necessidade e interesses próprios.

A heteronomia, que vai dos 3 aos 5 anos em média, configura-se como o estágio da submissão ao adulto, sendo este considerado a fonte das regras, ficando essas externas ao sujeito. Considerada como o "estágio egocêntrico das regras" (Vinha, 2000, p. 74), a criança percebe que há coisas certas ou erradas, no entanto, é governada pelos adultos com quem convive, ou seja, as regras emanam dos mais velhos, consideradas sagradas e sem possibilidade de serem alteradas. Segundo Piaget (1994, p. 18):

> As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são decorrências das estruturas mentais que possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras: portanto, a criança acredita serem boas porque impostas por seres vistos como poderosos e amorosos (os pais). O que opera na hetoronomia é o egocentrismo da prática das regras, sendo estas percebidas como algo sagrado e imutável.

O pensamento infantil, presente nesse estágio, dificulta a generalização das regras pela criança, para outras situações, estando ausente a consciência das mesmas. Portanto, "[...] na heteronomia (ser governado por outrem), a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem [...] a consciência é submetida a palavra do adulto" (Vinha, 2000, p. 54).

Num estágio mais avançado, da autonomia moral, a partir dos 7 a 8 anos, a criança começa a atribuir um novo sentido à norma, percebendo sua necessidade, cuja obrigatoriedade passa pela percepção da importância das regras para a organização das relações, sendo fundamentadas pelo respeito mútuo, reciprocidade e cooperação. Nesse estágio, a consciência das regras desloca para a compreensão dessas como "[...] um acordo, um combinado do grupo e que é válida pelo fato de que foi elaborada por todos" (Vinha, 2000, p. 79).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade, Piaget evidenciou que o desenvolvimento da autonomia moral, será alcançado por meio das oportunidades que forem dadas às crianças de discutir, combinar, elaborar regras, trocar diferentes pontos de vistas, num ambiente democrático e livre de coerção, pois como acentua Vinha (2000, p. 88):

> Para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral (governar-se a si mesma), faz-se necessário que ela conviva com adultos, num ambiente em que exista o respeito mútuo, e, portanto, a autoridade do adulto seja mínima. Visto que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar trocas sociais entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamento e desejos, investigar e estabelecer relações.

DeVries e Zan (1998), com vistas a pensar quais condições são mais adequadas para que a criança alcance a autonomia moral, trazem em sua obra efetivas contribuições para os aspectos que configuram o *self* de um ambiente sociomoral, realizando discussões que consolidam o princípio norteador da obra, que é a consideração que o ambiente sociomoral deve ser cultivado a partir do respeito contínuo pelo outro nas diferentes relações estabelecidas.

As autoras, ao acolherem o conflito *intra* e interpessoal nas suas discussões, o fazem por considerarem o papel que assumem no desenvolvimento da autorregulação tanto no domínio intelectual quanto no domínio sociomoral. Conforme as autoras, "[...] o ambiente sociomoral mais desejável é aquele que promove, em termos ótimos, o desenvolvimento da criança – social, moral, afetivo e intelectual" (DeVries; Zan, 1998, p. 12).

O percurso formativo trilhado com as referidas obras ofereceu um conjunto de aportes teóricos e práticos dos quais os professores puderam cultivar e refletir em suas práticas e reforçaram nosso entendimento de que é na Educação Infantil que a criança deve ampliar a sua experiência no mundo das regras e evoluir da condição de heteronomia para autonomia (Piaget, 1994) e que a qualidade das interações ali oportunizadas interferem diretamente sobre o desenvolvimento moral (Vinha, 2000).

Para além dos aspectos apresentados, os conhecimentos acessados sobre o desenvolvimento moral da criança mobilizaram a equipe a refletir sobre ações e estratégias que contribuíssem para a qualificação do convívio escolar e estabelecimento do ambiente sociomoral cooperativo, reconhecendo nessa atividade colaborativa a Justiça Restaurativa como uma possibilidade de trabalho na etapa de ensino de 0 a 3 anos.

3 Justiça Restaurativa na Educação Infantil: desafios e possibilidades

A Lei Municipal n.º 12.977 (São José do Rio Preto, 2018), que institui no âmbito do Município de São José do Rio Preto, a Política Pública de Justiça Restaurativa e dá outras providências, aborda os princípios, valores e práticas da Justiça Restaurativa como política pública no apoio às reflexões e às ações quanto aos aspectos da convivência, dos conflitos, das violências e da cultura da paz.

Assim, a Justiça Restaurativa se constitui como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violências, que geram dano, concreto ou abstrato, e comprometem a convivência social (Brasil, 2016).

A Resolução n.º 225/2016 do CNJ (Brasil, 2016) apresenta como princípios da JR: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade, dialogando.

Destarte, compreendemos que é possível articular os princípios, valores e práticas da Justiça Restaurativa a outras ações concomitantes no cotidiano escolar (Morisson, 2005; Nunes, 2016), presentes em outros documentos e legislações educacionais vigentes com foco nos aspectos da convivência ética, respeitosa e democrática.

Nesse sentido, o olhar para os problemas de convivência em instituições escolares, suas formas de prevenção sugeridas e comprovadas pela ciência em educação e a atuação dos pares e dos adultos na intervenção requerem pensar como compreendemos as relações humanas na escola, quais princípios orientam essa convivência e quais caminhos desejamos percorrer.

Assim, a Proposta Educativa da Escola Municipal reconhece os conflitos como oportunidades para aprendizagem e desenvolvimento e o

cotidiano escolar como espaço de construção de alternativas pedagógicas decorrentes da responsabilidade da escola na formação ética e moral dos sujeito, sendo apresentados nesse espaço algumas vivências com práticas restaurativas pelas crianças e comunidade.

4 Relato de experiência com Práticas Restaurativas

4.1 Círculos Restaurativos e Assembleias com a equipe e famílias

Ao longo do ano de 2022, foram realizados na Escola Municipal Processos Circulares para fortalecer os espaços de escuta, fala e participação efetiva, valorizando a contribuição dos diferentes membros para dialogar sobre as demandas, conflitos e vivências presentes no coletivo da escola. No primeiro Processo Circular realizado, família e escola refletiram juntas sobre "O que é preciso para a parceria escola e família dar certo?" e inauguravam a caixa de sugestões para os próximos encontros.

No que se refere à disposição do círculo para organização do diálogo, Pranis (2010, 2011) ressalta que tal disposição das pessoas na integração do círculo transmite a mensagem aos participantes de que todos são relevantes na discussão, o que o torna inclusivo e igualitário, colaborativo para despertar o senso de comunidade.

Ao acolhermos a caixa de sugestão como recurso ao centro para levantamento de assuntos de interesse da comunidade, aprimoramos os espaços dialógicos de cooperação entre todos os membros da comunidade escolar, fortalecendo, assim, os espaços de reivindicação das necessidades, bem como sugestões e reclamações, que colaboram para a qualificação das vivências e a transformação das relações (Nunes, 2016).

Foram realizadas Assembleias Escolares com a equipe escolar para tratar de temáticas relacionadas ao convívio entre os respectivos pares e entre esses e a equipe gestora e PPP. Nessas vivências, os pares dos diferentes segmentos elaboravam as regras de convivência de forma coletiva e colaborativa.

Figura 1 - Assembleia Escolar

Fonte: Arquivo da gestora Figueira (2022).

Para desenvolver o sentimento de pertencimento e senso de comunidade no ambiente escolar, a partir do fortalecimento de diferentes ações e espaços de escuta e fala, a escola se mobilizou na abertura de espaços interativos, dialógicos e acolhedores a toda comunidade escolar, de forma individualizada ou coletiva.

Tais abordagens refletem as ideias defendidas por Salmaso (2016), quando considera a importância das instituições, a partir do trabalho com a Justiça Restaurativa, ao repensarem e reformularem suas práticas e modos de se relacionar, abrindo espaços para que as pessoas tenham vez e voz, participando ativamente do estabelecimento das normas que organizam a convivência escolar, fortalecendo, pois, o ambiente democrático e desenvolvendo o sentimento de pertencimento.

As experiências oportunizadas para os adultos, educadores e pares mais experientes ao se relacionarem com as crianças, possibilitam que ressignifique o olhar para os conflitos além de inferirem, por meio dessas experiências, a coordenação do ponto de vista com o outro, de forma cooperativa e por meio de respeito mútuo, sendo este o caminho possível para o desenvolvimento da autonomia moral.

4.2 Vivências cooperativas e democráticas com crianças do Maternal I e II

A prática implementada nas turmas do Maternal II, com crianças de 3 e 4 anos, na Escola Municipal de Educação Infantil de São José do Rio Preto se deu em um ambiente diversificado e inclusivo e teve como objetivo promover a resolução pacífica e mediadora dos conflitos como oportunidade de aprendizagens para as crianças, cultivar o senso de responsabilidade e empatia entre os colegas, melhorar a comunicação entre todos, assim como exercer o direito de escolha.

Em 2022, o ano letivo iniciou com as salas referências numerosas, nas quais os conflitos eram frequentes e manifestados de diversas formas, tais como na disputa por brinquedos, uso do espaço com utilização de ações que dificultava os diálogos, e oferecia riscos à integridade física ao arrastar cadeiras e correr descontroladamente pela sala e nos momentos de refeições.

Essa dinâmica dificultava a realização de propostas como leitura, contação de histórias, brincadeiras e outras atividades planejadas. Com base nos estudos realizados sobre desenvolvimento moral e princípios da Justiça Restaurativa, conforme previsto no PPP, foram realizadas algumas práticas restaurativas que ofereciam possibilidade de trabalho junto às crianças, como as rodas de conversa, estabelecimento de combinados com a colaboração das crianças e mediação de conflitos.

O estabelecimento de tais práticas restaurativas é considerado potenciais ao desenvolvimento da autonomia das crianças, pois oferecem a elas a oportunidade de tomar decisões, pensar concretamente sobre as consequências de suas ações sobre o outro independentemente de punição ou recompensa e leva a criança a pensar e refletir através de debates e de diálogos.

Desse modo, apresentamos nesse espaço algumas vivências da turma do Maternal II, com descrição do trabalho realizado com a utilização dos princípios da Justiça Restaurativa para qualificar as relações e colaborar para o desenvolvimento moral das crianças, pois o trabalho com a Justiça

Restaurativa fortalece "[...] princípios e práticas de uma escola democrática, comprometida com a formação para a cidadania, com o desenvolvimento da autonomia moral e mediada por processos metodológicos ativos [...] (Queiroz, 2019, p. 70).

Ao assumirmos a roda de conversa como uma prática restaurativa, cabe esclarecer que o círculo não é assumido pela sua dimensão restaurativa, haja vista que o trabalho está sendo realizado com crianças ainda na fase do egocentrismo, com a dificuldade ainda presente em articular seu ponto de vista com o do outro (Vinha, 2000). Mas, sim, pela rica oportunidade de participarem de vivências democráticas que despertem nas crianças o senso de comunidade e de pertencimento ao grupo (Lepre; Oliveira, 2016, p. 100).

Desse modo, conforme relato das professoras do Maternal II, as rodas de conversa foram intencionalmente planejadas para que as crianças pudessem expressar seus sentimentos e ideias e pensar em outras formas de resolver conflitos de maneira pacífica, assim como o que poderiam realizar para melhorar a convivência da turma, usando exemplos do cotidiano delas, como compartilhar brinquedos, escolher o que estava disponível para brincar, usar a fala para se comunicar.

Tais estratégias refletem na prática os estudos de DeVries e Zan (1998) quanto à realização da roda de conversa como espaço importante para o avanço na descentração e caminhar para a autonomia moral, haja vista que:

> [...] as interações sociais entre as crianças a partir da hora da roda pode ajudá-las a controlar seus impulsos, internalizar regras, ser sensível à opinião do outro, desenvolver a comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar a satisfação emocional (Lepre; Oliveira, 2016, p. 99).

Para organizar as relações, foi construído em conjunto com as crianças uma lista de combinados (com professor escriba), partindo das situações vivenciadas pelas turmas do Maternal II, que precisavam ser organizadas, cujas cartas ficaram fixadas na sala, na altura das crianças, e eram regularmente revisitadas e discutidas com a turma sempre que houvesse

necessidade. As crianças eram partícipes ativas na tomada de decisões e nas discussões à medida que enfrentavam diversas situações.

A lista de combinados foi incorporada à rotina, dentro de sua dimensão interacional (Oliveira, 2012), servindo como suporte para organizar as relações. No acompanhamento, as crianças iam removendo ou adicionando combinados conforme consideravam pertinentes e de acordo com as sugestões das crianças mediante necessidade resgatada a partir de suas vivências no coletivo da turma. Por exemplo, se algo já não fazia sentido para o grupo, ou seja, a situação que motivou a regra já estava organizada, a professora discutia com as crianças a retirada da lista de combinados, assim como novo acréscimo, se houvesse necessidade. Para DeVries e Zan (1998):

> Enquanto participam do estabelecimento de regras, da administração de problemas da classe, da proposta e escolha entre as opções para a atividade da classe e da tomada de outras decisões, elas aprendem numerosas lições de democracia. As crianças aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que outras e que têm o poder de decidir o que ocorre em sua classe. As crianças praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo (DeVries; Zan, 1998, p. 116).

Figuras 2 e 3 - Participação das crianças no estabelecimento, discussão e interação com os combinados da turma

Fonte: Arquivo da professora Cândido (2022).

A partir do acompanhamento do trabalho realizado pelo gestor, assim como pelas professoras, por meio da avaliação contínua a partir de observação e registros diversificados (fotos, vídeos, registros reflexivos), foi possível verificar que as práticas cooperativas assumidas com as turmas colaboraram para melhorar as relações e comunicação entre as crianças. As crianças participaram da organização do espaço após as brincadeiras, exerciam a escolhas e passaram a utilizar mais a fala com o colega para solicitar um brinquedo ao invés de tomar das mãos dos colegas; nos momentos de leitura, escolhiam se queria permanecer naquele espaço participando da proposta, ou se queriam ocupar outro espaço da sala de referência e entre elas mesmas recorriam ao cartaz de combinados para dialogar com algum colega que infringiu a regra.

Por meio dessas vivências, foi observada melhora significativa na dinâmica da turma, uma vez que as crianças demonstraram maior capacidade de resolver conflitos de maneira pacífica, utilizando a linguagem e os combinados como orientação.

Considerações Finais

Aos termos como pressuposto que a escola precisa ser um lugar onde se promova tanto a educação intelectual quanto a moral, compreendemos que esta se configura como um espaço aberto à gestão de conflitos, que desenvolverá em suas questões cotidianas a Justiça Restaurativa como alternativa potente e viável para a consolidação de um ambiente sociomoral cooperativo, da participação democrática e do protagonismo na formação da personalidade ética dos estudantes.

Nessa perspectiva, compreendemos que as práticas restaurativas nos levam a lidar com os conflitos de forma diferenciada, pois têm como pressuposto o rompimento com os tradicionais padrões punitivos e o acolhimento dos conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade.

Ao promover os processos circulares e as assembleias, buscando diálogo para reconhecer os conflitos e problemas a serem resolvidos, sem julgamentos prévios, com a abertura de espaço de voz e participação de todos, promove-se a corresponsabilização e a validação de condutas éticas e respeitosas em espaços democráticos, que contribuem para a qualificação das relações a serem estabelecidas com as crianças.

Nesse sentido, o trabalho com a Justiça Restaurativa na escola se apresentou como uma alternativa potente ao objetivo de apropriação pelos diferentes adultos que compõem a rede de relações da criança na Unidade Escolar da consolidação de uma convivência ética em prol do desenvolvimento da autonomia moral das crianças, oportunizando a elas momentos de protagonismo, expressão de seus sentimentos e falas na roda de conversa, elencando combinados pertinentes na turma como forma de garantirmos a mediação dos conflitos a fim de avançarmos na convivência ética e respeitosa.

A Justiça Restaurativa ao assumir as sanções por reciprocidade, sem a intencionalidade de punir ou culpabilizar, mas de restabelecer as relações e a compreensão pelas partes envolvidas no conflito num espaço dialógico, se apresenta como viabilizadora do desenvolvimento moral por meio de suas ações, valores e princípios, que rompem com o paradigma punitivo e apresenta um novo paradigma que possibilita as práticas interventivas democráticas nas escolas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça Restaurativa**: horizontes a partir da Resolução CNJ 225. Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília, DF: CNJ, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infanti**l. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEPRE, R. M; OLIVEIRA, B. A hora da roda como atividade facilitadora do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, p. 97-120, jan./jun. 2016.

LEPRE, R. M; TREVISOL, M. T. C. A relação professor-aluno e a educação em valores morais na escola. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias Genéticas**, Campo Mourão, v. 15, n. 2, p. 214 - 239, ago./dez. 2023.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In:* MACEDO. L (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MORRISON. B. Justiça restaurativa nas escolas. *In*: SLAKMON, C.; VITTO, E. R.; GOMES PINTO, R. (org.). **Justiça Restaurativa.** Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - (PNUD), 2005.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

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

PRANIS, K. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRANIS, K. **Círculos de justiça restaurativa e construção de paz**. Guia do Facilitador. Tradução por Fátima de Bastiani. Porto Alegre: AJURIS, 2011.

QUEIROZ, D. M. **Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas:** estudo de caso de um curso de formação continuada. 2019. 129 F. Dissertação (Mestrado em em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei Municipal n.º 12.977.** Institui, no âmbito do Município de São José do Rio Preto, a Política Pública de Justiça Restaurativa e dá outras providências. São José do Rio Preto: Câmara Municipal, 2018.

SALMASO, M. N. Uma mudança de paradigma e o ideal voltado à construção de uma cultura de paz. *In*: CRUZ, F. B. (Coord.). **Justiça Restaurativa**: horizontes a partir da Resolução CNJ 225. Brasília, DF: CNJ, 2016.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras. 2000.

VINHA T. P; LICCIARDI, L. M. S. Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. *In*: GUIMARÃES, C. M; REIS, P. G. R. (Org.). **Professores e infâncias:** estudos e experiências. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 29-55.

Jogos cooperativos e a moralidade infantil: um olhar sobre as práticas morais na perspectiva docente

Eduardo Silva BENETTI[1]
Jamily Soler do Nascimento AGUIAR[2]

1 Introdução

Ao longo dos séculos, estudiosos buscam compreender o desenvolvimento da moralidade humana, diversos campos de estudo como Filosofia e Sociologia também buscam suas respostas para o tema, mas foi com Jean Piaget em "O Juízo Moral na Criança" (1932/1994) que nos foi apresentado um estudo empírico demonstrando como as crianças se desenvolvem moralmente.

Nesse sentido, Jean Piaget foi um grande expoente para a Psicologia Moral, pois seu livro até os dias atuais é base para outros tantos estudos no campo da moral, o que demonstra a sua importância. Contudo, a busca pelo conhecimento da gênese da moralidade não se encerra em Piaget, já que outros autores, como Vinha (2000), Brotto (2013), Buxarrais (2020), Lepre e Ferreira (2020), entre outros, que continuam suas pesquisas no campo da moralidade.

[1] Doutorando em Psicologia pela Unesp – Assis. Mestre em Docência para Educação Básica – Unesp, Câmpus de Bauru, Membro do GEPEDEME - Professor de Educação Física e Pedagogo, Professor Recreacionista na Secretaria Municipal de Catanduva–SP. E-mail: eduardo.benetti@unesp.br,

[2] Pedagoga pela Unesp - Marília, professora do 4.º ano do Ensino Fundamental ciclo I no Colégio John Kennedy, em Cafelândia. Psicopedagoga Clínica e Institucional pelo Indep. Discente do curso de Psicologia pelo UniSALESIANO e membro do grupo de pesquisa GEPEDEME na UNESP de Bauru. E-mail: jamilyaguiar942@gmail.com.

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p69-91

Para além dos estudiosos e corroborando com os mesmos, não podemos desconsiderar a legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e seu artigo 29 que define que a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança e considera todos os seus aspectos, ou seja, físico, psicológico, intelectual, social e acrescentamos aqui, moral, uma vez que este aspecto, por vezes, é deixado de lado para se dar maior atenção ao desenvolvimento cognitivo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) também traz, em suas competências gerais da Educação Básica, itens que vão alinhar o papel da educação e o desenvolvimento moral na escola. Contudo, foi Piaget (1994) quem primeiro afirmou que a escola se torna um excelente espaço para o exercício da moralidade, implicando, logicamente, na compreensão do desenvolvimento da criança e da sua moral, bem como da possibilidade de participar ativamente de situações que realmente possam exigir reflexões críticas e a tomada de consciência acerca do cotidiano escolar (Piaget, 1977).

Outro ponto importante é o papel do professor neste processo de descentração da criança, a qual é a capacidade de perceber o ponto de vista de outras pessoas, dessa forma, conseguindo refletir de forma crítica, envolvendo seus valores e pensamentos com aqueles externos a seu, fazendo parte da tomada de decisão sua. Nesse sentido, o professor, de forma intencional, pode atuar na construção de um ambiente moral, em que a criança se sinta parte das tomadas de decisões da sala, ouvindo e tendo a fala acolhida, levando ao coletivo sugestões e propostas a serem decididas cooperativamente. Através dessa construção cooperativa aluno/professor, se fomenta o respeito mútuo e, consequentemente, a autonomia das crianças.

Dessa forma, o presente trabalho busca apresentar um relato de experiência através da reaplicação adaptada do *e-book Jogos Morais* (Benetti, 2023) na Educação Infantil, com crianças da etapa obrigatória, ou seja, na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, conforme a BNCC (Brasil, 2018). E tem como objetivo observar se os mesmos resultados encontrados a partir de um novo contexto escolar.

A metodologia utilizada foi o método clínico piagetiano (Piaget, 2005) e a pesquisa descritiva (Gil, 2017) com a utilização de uma histo-

rieta moral, através da qual fizemos uma roda de conversa sobre o que foi apresentado, registrando as impressões e falas das crianças. Foram realizados um total de sete encontros ao longo de quatro semanas e adaptamos a sequência didática do *e-book* supracitado. O objetivo tem como respaldo a hipótese levantada na dissertação "Jogos Cooperativos e a Percepção da Justiça Retributiva em crianças da Educação Infantil", a qual se tinha como hipótese o potencial dos jogos cooperativos na construção de valores morais e no desenvolvimento da moralidade infantil. Assim, o presente relato não visa a ação das crianças em si, mas sim, a percepção dos professores acerca do possível desenvolvimento moral e da construção de valores morais. Portanto, para que houvesse fidedignidade ao relato, registramos as impressões iniciais e finais dos professores sobre possíveis implicações positivas ou não da aplicação dos jogos cooperativos.

Através deste relato, conclui-se que a prática moral por meio de jogos cooperativos potencializa situações de cooperação, desenvolvimento de capacidade dialógica, sensação de pertencimento, bem como a construção de valores morais como generosidade, amizade e reciprocidade entre todos, possibilitando que os professores também revissem suas práticas para fomentar um ambiente sociomoral, em que o respeito mútuo prevaleça.

2 O jogo para Piaget

O jogo é uma das manifestações mais antigas da cultura, talvez até anteceda mesmo a cultura em si (Huizinga, 2000). Neste sentido, é possível conjecturar que o jogo é uma atividade humana e através dele que o ser humano se ressignifica e dá significado às coisas que estão inseridas em seu meio (Huizinga, 2000).

No que tange à infância, é através do jogo e suas diversas manifestações culturais que a criança interage com o mundo, cria e recria novas formas de interagir, constrói novos conhecimentos e desenvolve os diversos aspectos de sua vida.

> Assim como nós inventamos, criamos, transformamos e/ou reproduzimos uma infinidade de jogos e brincadeiras, também somos inventados, (re)criados, transformados por eles. Nesse sentido, o valor do jogo (assim como de outros elementos da cultura) para nossa aprendizagem e desenvolvimento é inestimável (Sommerhalder; Alves, 2011, p. 12).

Isso posto, é na Educação Infantil (EI) que os jogos são utilizados de forma mais efetiva e é através desta ação intencional que possibilita-se à criança interagir com diferentes elementos do mundo, incorporando-os culturalmente (Friedmann, 2012). É por meio dos jogos e da ludicidade na EI que a criança terá condições de desenvolver os aspectos cognitivos, motores, sociais, afetivos e morais (Benetti, 2023).

Nesse mesmo propósito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) contribui a essa perspectiva da ludicidade inerente aos jogos quando define os eixos estruturantes da EI, ou seja, as interações e as brincadeiras, englobando os jogos em si.

> Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

Dessa forma, o jogo se faz presente na vida da criança e é por ele que podemos compreender suas manifestações no meio. Para Piaget (1978), o jogo favorece o desenvolvimento dos esquemas mentais, sua socialização, de forma ativa, através de sua ação motora.

Piaget também traz importantes contribuições ao universo infantil ao pensar a estrutura dos jogos, sendo eles, o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras, sobre o qual nos deteremos brevemente em sua explicação.

Os jogos de exercício, na visão piagetiana, são aqueles jogos desprovidos de qualquer regra, imperando a ação motora do sujeito.

> […] não supõem qualquer técnica particular: simples exercícios, põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual. Logo, somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio fazer do funcionamento (Piaget, 1978, p. 144).

Para Piaget, à medida que a criança se desenvolve, passa para o jogo simbólico. "O jogo simbólico, dessa forma, acontece na possibilidade de evocar elementos que não existem naquele espaço, mas que estarão presentes no ato de jogar da criança" (Benetti, 2023, p. 21-22), ou seja, o jogo simbólico implica que haja representação mental de um objeto ausente, criando uma comparação entre o elemento dado e o imaginado (Piaget, 1978).

O próximo jogo que Piaget define é o chamado jogo de regras. Esse jogo permite situações de troca de informações a partir do diálogo e da aceitação de novos pontos de vista ao estabelecer as relações sociais (Maurício *et al.*, 2020).

Nos jogos de regras, há características de regras herdadas culturalmente, ou seja, regras que são invariáveis, mas há também as regras que podem ser modificadas pelo consenso do grupo, uma vez que "[...] o jogo de regras é a atividade do ser socializado" (Piaget, 1978, p.182).

> Os jogos de regras contêm, como propriedades fundamentais de seu sistema, as duas características fundamentais de seu sistema, as duas características herdadas dos jogos anteriores. Neles, [...] a repetição dos jogos de exercício corresponde à regularidade, graças à qual esses jogos se constituem em formas democráticas de intercâmbio social entre crianças ou adultos. Regularidade porque o "como fazer do jogo" é sempre o mesmo, até que se modifiquem as regras. Na condição de invariante do sistema, pede consideração recíproca de todos os participantes do jogo, sendo a transgressão das regras uma falta grave, que perturba o sentido do jogo (Macedo, 1995, p. 8).

Dessa forma, o jogo de regras permite que todos possam posicionar-se ante uma regra e a possibilidade de mudá-la em prol do coletivo, ou ainda, questionando ações que violem o jogo. Nesse sentido, "o jogo de regras favorece a cooperação entre os indivíduos, ao permitir que o sujeito submeta suas ações às normas do grupo. É por meio da troca de pontos de vista com outras pessoas que ocorre progressiva descentração [...]" (Maurício *et al.*, 2020, p. 147-148).

O jogo de regras permite que o coletivo possa, a partir da compreensão das regras, refletir sobre determinadas situações existentes no decorrer do jogo e refletir, por meio da troca de pontos de vista, se são coerentes ou não, dessa forma, favorecendo essa descentração. Portanto, a partir dessa progressiva descentração, a criança passa a compreender novas perspectivas, pensar a partir de outros pontos de vista e autorregular suas ações.

A partir dessas reflexões acerca dos jogos na perspectiva piagetiana, refletiremos sobre os jogos cooperativos e seus impactos no desenvolvimento da criança.

2.1 Jogos cooperativos

Tendo em vista a sociedade atual e a competitividade que está incutida em seu meio, seja na obtenção de melhores vagas no mercado de trabalho, seja no ambiente escolar e o favorecimento do individualismo acadêmico, refletiremos um pouco acerca dos jogos cooperativos e como podem influenciar no desenvolvimento dos mais diversos aspectos da criança.

Tal como foi posto, a sociedade impõe uma competitividade muito grande para a inserção no mercado de trabalho, essa imposição reverbera também na educação, muitas vezes fomentado pelo próprio professor, uma vez que ele já define quem é o mais hábil, mais capaz e esperto. Essa situação cria sensações de impotência e desestímulo ante aos outros, uma vez que compreendem que seus esforços podem ser inúteis, já que são menos capazes (Nerviz; Silva, Sanzovo, 2019).

Indo para uma direção oposta, temos a cooperação, esta por sua vez, não visa imprimir um vencedor em detrimento de perdedores, nem tampouco destaca quais são os mais hábeis, mas reúne em um grupo pessoas com diferentes capacidades e juntas, atuam em função de um objetivo comum. Portanto, "A cooperação, com efeito, é um método característico da sociedade que se constrói pela reciprocidade dos trabalhadores [...]" (Piaget, 1998, p.141), ou seja, a cooperação é pautada no desenvolvimento do respeito mútuo entre todos os envolvidos, consequentemente na assunção de diversos pontos de vista que colaboram para um senso comum coletivo. Ainda segundo o mesmo autor,

> [...] a cooperação é condição do verdadeiro pensamento: no primeiro, trata-se do indivíduo renunciar a seus interesses próprios para pensar em função da realidade comum e, no segundo, o hábito de colocar-se do ponto de vista dos outros leva a inteligência a adotar a atitude, própria do espírito científico desde suas formas mais simples, que consiste em dissociar o real das ilusões antropocêntricas (Piaget, 1998, p. 142-143).

A partir do ato de deixar a competitividade e assumir uma conduta cooperativa, o grupo passa a utilizar a inteligência como forma de resolução de situações problemas, deixando de lado a ideia de ser melhor que o outro para serem melhores juntos em relação a um dado objetivo estabelecido.

Nesse sentido, os jogos cooperativos, segundo Piaget (1978), são atividades que enfatizam a cooperação e o trabalho em equipe, em oposição à competição. Mediante tais ações, é possível trabalhar com questões relacionadas à interação social na aprendizagem, a fim de incentivar os participantes a trabalharem juntos e alcançarem um objetivo comum.

O jogo cooperativo tem como característica a corresponsabilidade em desenvolver habilidades sociais e aprimorar as relações interpessoais (Brotto, 2013). Através do jogo cooperativo, podemos desenvolver valores morais, como a confiança, respeito mútuo e solidariedade.

> Cooperação, confiança e respeito mútuo parecem ser um dos alicerces principais para a coevolução humana. No entanto, precisamos reaprendê-los praticando esses valores por meio de

> nossos sentimentos, pensamentos, atitudes e relacionamentos cotidianos (Brotto, 2013, p. 56).

Portanto, é importante destacar que o jogo cooperativo não tem vencedor e perdedores, nem tampouco imposição de uma autoridade, há o cooperar no sentido mais lógico da palavra, ou seja, cooperar é trabalhar conjuntamente com o outro. Assim, "[...] a cooperação é um processo de relação interpessoal e, antes de mais nada, um fator que influencia o desenvolvimento social, moral e cognitivo[...]" (Araújo, 1996, p. 103).

Dessa forma, o jogo cooperativo exerce uma dupla função, que é o da ludicidade, do divertimento, bem como o desenvolvimento da moralidade e da construção de valores morais que implicarão nas ações dos seres humanos envolvidos. E quando pensamos na educação infantil, estamos convergindo ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu artigo 29, que dispõe o seguinte:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Logo, a cooperação possibilita o desenvolvimento integral da criança, em especial, quando a escola possibilita um ambiente sociomoral em que a criança possa vivenciar experiências nas quais ela colocará sua moralidade em questão.

Embora os jogos cooperativos tenham como objetivo o trabalhar com o outro, de nada servirá se o professor não estiver alinhado a uma proposta pedagógica intencional que contemple tais aspectos, é necessário que os professores estejam engajados com a educação moral das crianças (DeVries; Zan, 1998).

Quando os professores estão engajados no desenvolvimento integral da criança, essas, por sua vez, tornam-se confiantes e dispostas agir e refletir,

já que não há um posicionamento de coação para com elas, possibilitando o desenvolvimento de admiração, carinho e respeito mútuo entre todos.

> A confiança mútua é mais provável de ocorrer quando as pessoas são positivamente orientadas para o bem-estar do outro. E o desenvolvimento dessa orientação positiva é incentivada pela experiência da cooperação bem-sucedida. A cooperação exige confiança porque, quando alguém escolhe cooperar, conscientemente coloca seu destino parcialmente nas mãos dos outros (Orlick, 1989, p. 31).

Assim sendo, a prática com os jogos cooperativos, segundo Brotto (1997, 2013), intenciona promover a partilha, o encorajamento, a união e reforça a ideia de confiança em si e nos demais participantes, a fim de, posteriormente, desenvolver a autonomia moral. Tais posicionamentos podem levar à reflexão em relação à importância dos jogos cooperativos como proposta pedagógica, a fim de corroborar para que hábitos de socialização e cooperação ocorram desde a infância.

3 O DESENVOLVIMENTO MORAL NA CRIANÇA

A sociedade é regida por leis que promulgam o bem comum, tais leis visam assegurar os direitos sociais e individuais e para 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 essas regras", assim, o indivíduo não deixa de seguir as regras, mas o faz sem que haja imposição ou coação para se fazer.

Piaget foi pioneiro ao elaborar sua pesquisa empírica retratada em seu livro "O Juízo Moral na Criança" (1994), pois descreve a compreensão da regra nos jogos de bolinha de gude e pique esconde. Foi através desse estudo que Piaget encontrou três estágios, sendo eles: a anomia, a heteronomia e a autonomia.

A anomia se dá até por volta dos dois anos até os quatro anos, em que não há normas ou regras, apenas regularidades espontâneas, não sendo sentidas pelas crianças como obrigatórias, ou seja, as regras derivadas da moral não estão associadas. São regras de conduta, por assim dizer (La Taille, 2006).

À medida que a criança passa a estabelecer as relações interindividuais com adultos significativos para elas, como pais ou professores, por exemplo, as normas passam a ser sentidas como obrigatórias, devido à relação de respeito e/ou temor da criança em relação a este adulto. Há, portanto, a moral da heteronomia, na qual a norma que dita à consciência do sujeito, se ele deve fazer algo ou não, provém da relação com o outro.

A criança no estágio da heteronomia "[...] está presa à regra por não conceber o princípio moral que lhe dá sentido" (La Taille, 2006, p. 98), ou seja, há um dever implícito em segui-la sem questionar. Destaca-se que Piaget também chamava a heteronomia de moral do dever, uma vez que é correto seguir as regras impostas por alguma figura de autoridade.

> À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos dos mais velhos, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e esta irritação se concretiza sob a forma de um sofrimento qualquer e "arbitrário" infligido ao culpado (Piaget, 1994, p. 176).

Nesse estágio, as crianças, quando indagadas sobre quais tipos de sanções seriam adequadas, tendem a ser rígidas, optando por castigos físicos. Cabe aqui uma reflexão, uma vez que o professor engajado com o desenvolvimento moral na Educação Infantil pode aproveitar para favorecer a reflexão das crianças em buscar formas mais justas de se restaurar as relações sociais, afastando as sanções expiatórias e buscando a reciprocidade como proposta.

Por volta dos oito, nove anos, em seu estudo sobre as regras do jogo, Piaget (1994) descobriu que a criança é capaz de seguir regras comuns as

de seus companheiros e que há uma correspondência evidente entre o momento que ela começa seguir efetivamente as regras ou mudá-las sem que isso seja desrespeitoso, ou seja,

> [...] Ela deixa de aceitar automaticamente os valores estabelecidos pelos outros e começa a avaliar as ações, considerando o que é correto ou não e o efeito de suas ações sobre os outros, e deste modo, inicia a construção de um conjunto de normas próprias (Oliveira *et al.*, 2022, p. 371).

Dessa forma, a criança passa pela descentração, momento no qual ela passa a compreender novos pontos de vista e raciocinar de forma mais abrangente a partir dessas novas informações que lhe são postas. "Precisamente, o conceito de autonomia concebe que a pessoa é capaz de defender os seus próprios critérios sem ser influenciada pela opinião da maioria ou pela pressão daqueles que têm mais poder de um certo ponto de vista" (Buxarrais, 2020, p. 18).

Segundo Tognetta (2003, p. 31), "[...] só é capaz de coordenar pontos de vista aquele sujeito capaz de se descentrar, o que significa, de fato, um pensamento capaz de justapor-se a outro, de ir e vir, utilizando-se de um instrumento cognitivo, chamado reversibilidade". Portanto, para que se possa alcançar a autonomia moral, o sujeito deve ter condições cognitivas para atingir o estágio de reversibilidade, que condiz com o operatório formal, na qual, a criança tem capacidade fazer deduções e trabalhar e elaborar hipóteses mais elaboradas a partir do pensamento lógico do abstrato (Piaget, 1990).

Dessa forma, é a partir das relações sociais, em especial as pautadas no respeito mútuo e na cooperação, que permitirão com que o sujeito possa avançar no desenvolvimento moral, consequentemente, atingir sua autonomia. E em se tratando de ambiente escolar, o professor tem fundamental importância, pois a partir de sua intencionalidade pedagógica, ele pode promover um ambiente sociomoral que favorecerá atitudes de cooperação e de respeito mútuo.

Feitas as considerações acerca do desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana, passaremos ao relato de experiência.

4 O relato de experiência

O presente relato surgiu de um convite feito pela diretora da UE de uma Escola Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista em que um dos autores trabalha. Tal fato se deu por haver aplicado uma Sequência Didática (SD) que futuramente viria a se tornar o Produto Educacional denominado "Jogos Morais". Vale destacar que este produto é parte do processo de defesa do Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica - FC - UNESP, do câmpus de Bauru–SP.

Devido aos bons resultados obtidos na época, surgiu a oportunidade pedagógica de reaplicar, de forma adaptada, ou seja, não seguimos nem a quantidade de atividades contida no *e-book*, nem a sequência apresentada no mesmo.

Foram convidadas duas salas da etapa obrigatória, uma com crianças de 4 anos e a outra, com crianças de 5 anos, cujas definições são, Pré-I e Pré-II. Para a aplicação, definimos um total de sete encontros, sendo dois por semana, excetuando a última.

Todos os encontros eram iniciados com uma roda de conversa, em que todos poderiam falar, depois partíamos para as atividades, retornando com a roda de conversa, momento em que eram retomadas algumas situações ocorridas durante o jogo para problematizar a discussão.

As atividades escolhidas foram: "Olha o tubarão", "História da serpente", "Me abraça 1 e 2", "Ajuda-Ajuda", "Ajuda-Ajuda Corrente", "Jogo do Adivinha", "Jogo dos Iguais" e "Casa/Terremoto". Em todos os encontros, fizemos rodas de conversa para iniciar e finalizar as atividades. Todas foram retiradas do *e-book Jogos Morais*[3] (Benetti, 2023).

[3] https://www.calameo.com/books/0071500595f5dd8a073b5

No primeiro encontro, foi feita uma apresentação geral do que iríamos fazer durante o período de quatro semanas e convidamos as crianças a participarem. Todas aceitaram. Deixamos claro também, que a participação não seria obrigatória e que a qualquer momento, poderiam sair, observando também a rotina e espaços utilizados, de forma que não estivessem afastados da turma e nem sozinhos, garantindo assim o direito de escolha em participar e resguardando a segurança de cada criança. De início, apresentamos uma historieta moral para que pudéssemos ter uma compreensão maior sobre o que as crianças entendem respeito da temática e seus juízos. Ao final, retomamos a historieta.

A historieta moral que aborda a noção de justiça foi retirada do livro "O Juízo Moral na Criança" (1994), que se segue:

> Um menino brincava em seu quarto, enquanto seu pai trabalhava na cidade. Depois de algum tempo, teve vontade de desenhar. Mas não tinha papel. Lembrou-se então que na escrivaninha de seu pai havia belas folhas brancas numa gaveta. Foi sorrateiramente procurá-las, encontrou-as e tirou todas. Quando o pai voltou, verificou que a gaveta estava em desordem e acabou por descobrir que haviam roubado o papel. Foi, logo em seguida, ao quarto do menino e viu no chão todas as folhas rabiscadas com lápis de cor. Então, muito zangado, deu uma boa surra no menino.
>
> b) Eu vou contar agora uma história, que é quase a mesma, mas não totalmente (repetimo-la em traços gerais, salvo a última frase), pois, aqui acaba de outra maneira. O pai não o puniu. Explicou-lhe apenas que não estava certo. Disse-lhe: Quando vocês não está, quando vai à escola, se eu roubasse brinquedos de seu armário, você não gostaria. Então, quando eu não estiver, você não deve nunca mais roubar meu papel. Isso não me agrada. Não é bonito fazer isso. Agora, estes dois meninos, depois de alguns dias, brincavam cada um em seu jardim. Aquele que fora punido estava em seu próprio jardim e aquele que não fora punido também brincava em seu próprio jardim. Então, cada um encontrou um lápis de cor. Era o lápis de cor do pai deles. Lembraram-se imediatamente de que o pai dissera, ao meio-dia, que perdera o lápis de cor na rua e estava aborrecido, porque não poderia mais achá-lo. Pensaram então que, se escondessem o lápis de cor, ninguém saberia de nada e não haveria punição. Muito bem! Um dos dois guardou para si o lápis

> de cor e o outro o levou ao pai. Adivinhe qual foi que o devolveu: será que foi aquele que fora bem punido devido ao papel ou aquele ao qual apenas foi explicado? (Piaget, 1994, p. 171).

Seguiremos para a abordagem metodológica utilizada.

5 Metodologia

O referido relato de experiência tem como base metodológica as pesquisas descritivas que são "[...] aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis [...]" (Gil, 2017, p. 42). Nesse sentido, tal enquadramento se dá através da hipótese de que uma proposta pedagógica intencional e sistematizada, baseada em jogos cooperativos, obterão os mesmos resultados encontrados na pesquisa de mestrado "Jogos Cooperativos e a percepção da Justiça Retributiva em crianças da Educação Infantil" (Benetti, 2023).

Para com as crianças, utilizamos o método clínico piagetiano (Piaget, 2005), que é um método elaborado por Piaget, na qual ele utiliza a observação, argumentação e contra-argumentação a partir das historietas morais. Esse método foi apresentado aos professores, de forma que pudessem também contribuir com seus pontos de vista acerca das atividades e ações das crianças.

A proposta deu-se inicialmente a partir de um convite da diretora da instituição de Educação Infantil, localizada na periferia de uma cidade do interior paulista, em que foram convidadas duas salas, sendo uma de crianças de 4 anos, com 18 alunos e a outra, com crianças de 5 anos, com 16 alunos, denominadas Pré-I e Pré-II, totalizando 34 alunos participantes.

A proposta foi incluída na rotina dos alunos a partir do primeiro encontro, havendo assim, concordância dos docentes e, principalmente, das crianças. Os encontros aconteceram duas vezes por semana, às terças e quartas-feiras, com duração média de 90 minutos, totalizando sete encontros ao longo de quatro semanas.

A coleta de dados se deu através do relato dos possíveis avanços no desenvolvimento moral das crianças, bem como na construção de valores morais universalmente desejáveis, a partir da perspectiva do professor.

As análises foram realizadas a partir do relato dos professores sobre as implicações pedagógicas do projeto, observando conteúdos como: socialização, construção de valores morais, expressões afetivas espontâneas, cooperação e resolução de conflitos de forma não violenta.

6 Resultados e Discussões

Para a apresentação dos resultados e discussões, preservando a identidade dos professores, destacamos como Professor 1 o docente responsável pelas crianças de 4 anos e Professor 2 aquele responsável pelas crianças de 5 anos.

A primeira atividade após a roda de conversa e a utilização do método clínico piagetiano foi o jogo "Olha o Tubarão", jogo esse que se utiliza diversos bambolês e é solicitado que a criança se desloque, ao sinal do professor, cada um deve entrar em um bambolê, em cada nova rodada, um bambolê é removido, obrigando que dividam espaço. Isso acontece até que sobre um só e todas as crianças cooperem para estarem dentro do bambolê. Durante a primeira impressão sobre os jogos cooperativos, o Professor 2 destaca que embora as crianças apresentem um raciocínio mais elaborado, ainda demonstram atitudes que divergem de suas respostas.

> Observa-se nesta etapa que, os alunos da sala conseguem conceituar a cooperação e os jogos cooperativos como sendo em suas palavras: que um ajuda o outro, que é realizado em equipe, que todos ganham, que não tem perdedor, porém, eles apresentam ainda dificuldade de assimilar esses conceitos na prática, pois mostram características de competitividade em praticamente todas as tarefas nas brincadeiras e até mesmo do cotidiano, como, por exemplo, ao sentar-se à mesa do refeitório existe uma certa disputa pelos lugares mais à frente, ao recolher brinquedos ou objetos, um quer pegar e guardar mais que o outro (Professor 2).

Essa observação converge com os encontrados de Piaget, quando o autor destaca que somente a partir do pensamento reversível, permitindo que a criança saia do pensamento egocêntrico e assuma novos pontos de vista, consequentemente, reflita sobre estes (Tognetta, 2003).

Em relação à historieta, as crianças mais velhas respondiam de forma mais elabora em relação aos mais novos, porém, apresentavam comportamentos mais inconstantes. Isso foi destacado também pelos Professores 1 e 2, convergindo em um mesmo ponto.

Já em nosso segundo encontro, a atividade foi a brincadeira cantada "História da Serpente" que tem como objetivo cantar a música *"Essa é a história da serpente, que desceu do morro para procurar um pedaço do seu rabo. Ei, você também, faz parte do meu rabão!"* e ao sinal do professor, a criança deve passar por baixo das pernas e segurar na camiseta do amigo, formando assim uma grande serpente. E a pedido das crianças, repetimos jogo do encontro anterior. Durante um dos jogos, foi percebido um conflito entre duas crianças, nesse momento, os retiramos e pedimos para que tentassem resolver o conflito de forma não violenta. Após alguns minutos, ambos retiraram as acusações e afirmaram que havia sido uma trombada e não agressão deliberada.

Nesse sentido, o Professor 1 destaca a construção de um ambiente mais amigável e cooperativo.

> Foi estabelecida uma relação de confiança e parceria e também um clima descontraído, proporcionando o fortalecimento do grupo e a empatia entre eles (Professor 1).

Diversos estudos apontam que as relações sociais e o ambiente sociomoral saudáveis contribuem para o desenvolvimento moral das crianças (DeVries; Zan, 1998, Vinha; Tognetta, 2009). Tais estudos apontam para a necessidade de experiências e vivências que possam proporcionar reflexões críticas às crianças, "Aliás, é preciso que a criança possa ter experiências de vida social para aprender a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essa vivência" (Vinha; Tognetta, 2009, p. 529).

Em nosso terceiro encontro, tivemos como proposta os jogos "Me Abraça 1" e "Me abraça 2", sendo o primeiro um tipo de pega-pega em que para se salvar, precisa abraçar o amigo, quando se é pego, sai da brincadeira, o segundo é uma versão cooperativa, em que não há exclusão e sim alternância dos pegados. Esclarecemos que as crianças que não se sentissem confortáveis com o abraço, poderiam dar as mãos, respeitando assim o limite pessoal de cada aluno.

No primeiro momento, foi constatado aquilo que Piaget (1994) destacou como regra motora, em que a criança brinca sem a preocupação com as regras, mas após a primeira parte, destacaram que não é interessante ficar de fora e a dinâmica excludente da brincadeira. Já na versão cooperativa, houve uma maior presença do entendimento da regra.

O Professor 2 destacou a presença da afetividade na dinâmica comportamental das crianças e como isso influência na acolhida de outros alunos que eventualmente estão desconfortáveis frente uma brincadeira ou regra desconhecida.

> O que se mostra interessante é que eles estão aparentando mais afetividade nas atividades e brincadeiras desconhecidas e até mesmo maior frequência de acolhimento de alunos que acabam não se inserindo nas brincadeiras de forma espontânea (Professor 2).

Ao desenvolver o conceito de cooperação, a criança não vê mais o outro como um competidor, mas como alguém que compartilha dos mesmos objetivos para ganharem juntos, essa tomada de consciência permite a criança desenvolver afetos que antes estavam obscurecidos na dinâmica competitiva (Brotto, 2013). Para Piaget (2014), o valor dos sentimentos pressupõe condições básicas que irão intervir nos mecanismos cognitivos da criança.

Nosso quarto encontro teve como atividades o "Ajuda-Ajuda" e duas variações, sendo uma com deslocamento sentado e o "Ajuda-Ajuda Corrente". As duas primeiras atividades consistem basicamente em pegar a criança e ela passar a ajudar, até que o último seja pego, passando a ser o novo pegador. Já o "Ajuda-Ajuda Corrente", tem como dinâmica que, ao pegar uma criança, essa lhe dá a mão, formando uma corrente. A brin-

cadeira pode ou não ser feita com a música "*A corrente, pega gente, quem tem medo, sai da frente"*. Durante a roda de conversa inicial, notou-se uma participação argumentativa muito maior e o ordenamento ao se pedir a palavra, demonstrando crescente respeito pela fala dos demais.

O Professor 1 destacou que o comportamento das crianças ao longo dos dias também mudou, persistindo atitudes mais cooperativas e de respeito entre todos.

> Os alunos compreendem-se sempre como parceiros, e nunca como adversários. Isso estimulou a participação de todos e o respeito às diferenças (Professor 1).

O desenvolvimento do respeito mútuo, por meio de uma proposta cooperativa, estabelece regras preestabelecidas por meio da reciprocidade, ou seja, a criança passa a considerar pontos de vista, sentimentos e desejos e seus companheiros (Vinha, 2000).

Utilizamos o "Jogo do Adivinha" para nosso quinto encontro. Essa atividade consiste em contar a história do Pinóquio e questionar quais foram os atos errados da personagem, argumentando a cada resposta. Após isso, utilizamos diversas imagens para que eles apontassem quais atitudes eram consideradas corretas e quais não. Nesse sentido, o Professor 2 traz um importante relato de uma mãe sobre a atitude de seu filho.

> Uma mãe relatou na reunião que seu filho havia dito que era preciso comprar um estojo para sua escova de dentes, pois os professores estavam pedindo, logo em seguida ele desmentiu e disse que não eram os professores que estavam pedindo, mas, ele queria, pois tinha visto o de alguns amigos (Professor 2).

Lepre e Ferreira (2020) destacam que a mentira na fase da heteronomia é compreendida pela criança como algo errado, devido à repreensão dos adultos, entretanto, o reconhecimento da mentira, dar-se-á por meio das relações de cooperação. Isso reforça que um ambiente sociomoral, com uma proposta cooperativa intencional e sistematizada, favorece a descentração e a compreensão das regras sem ser por meio da coação.

Já com o "Jogo dos Iguais", durante a roda de conversa, destacamos que embora sejamos diferentes em diversas coisas, todos nós temos sentimentos e emoções, o que difere é o que gera cada um deles. A partir disso, as crianças são dispostas uma ao lado da outra e a cada pergunta, se ela correlacionar como sim, dá um passo à frente, se ela achar que não, um passo atrás. Exemplificando: Pergunta-se, quem fica com saudade dos pais e/ou responsáveis enquanto está na escola?

Durante um questionamento do Professor 1, sobre qual seria a atitude a ser tomada quando se percebe um amigo triste, houve uníssono em dizer que deveria alegrá-lo, completando este questionamento, o Professor 2 perguntou como, nesse momento já houve um maior titubear, momento em que responderam que seria legal chamar para brincar.

Nesse sentido, um ambiente sociomoral, que permite que haja ações espontâneas das crianças, facilitará atitudes morais de solidariedade, cooperação e respeito (DeVries; Zan, 1998). Todavia, o titubear pode sugerir que não haja espaço para o agir espontâneo da criança, nem tampouco, intencionalidade pedagógica em oferecer tais momentos.

Quando um ambiente tende a ser coercitivo, há o fenômeno chamado desengajamento moral, na qual, quando uma atitude não moral é validada por uma pessoa de respeito, no caso, o professor, tende a ser aceito como verdade pelos alunos, ou seja, se não existe o exemplo, nem tampouco, momentos para exercer atitudes que coloquem o desenvolvimento moral à prova, a criança compreenderá que não é preciso ser respeitoso e solidário com o outro (Bandura; Azzi; Tognetta, 2015).

Em nosso último encontro, utilizamos o jogo "Casa/Terremoto", que similar ao "Olha o Tubarão", as crianças precisam se deslocar livremente quando ouvirem o comando Casa, já quando ouvirem o comando *Terremoto*, devem entrar em um bambolê. No mesmo sentido, remove-se um bambolê por rodada, até a necessidade de todos se organizarem para estar em um único bambolê.

Durante a roda de conversa, foi explicado que seria o último encontro, havendo muitas expressões de afetividade e pedidos de continuação.

Enquanto acontecia a atividade, as crianças sugeriram outras brincadeiras e pediram para se repetir outras que já foram feitas durante os encontros.

Destaca-se que o Professor 2, ao perceber um desentendimento, chamou as duas crianças no particular para resolver, permitindo que houvesse uma resolução a partir do diálogo, mediado por ele, sem o uso de coação. Mostrando que os professores também podem assumir um papel cooperativo, de respeito mútuo para com seus alunos.

Ambos os professores envolvidos destacaram importantes avanços no desenvolvimento moral das crianças:

> Os alunos passam a observar a importância das resoluções de conflitos para uma convivência amigável. Houve diminuição de comportamentos como: enganar ou trapacear para tirar vantagem (Professor 1).

> As crianças demonstram nesse momento, terem internalizado que o diálogo deve ser a primeira alternativa para se resolver conflitos, além de se preocuparem em sempre dizer a verdade, eles também estão demonstrando valorização à participatividade, ou seja, estão mais ativos durantes as conversas e questionamentos, e ainda fazem questão de participar e se envolver de alguma forma até mesmo na montagem das atividades (Professor 2).

Tais avanços pautam-se na intencionalidade pedagógica promovida, reforçando o que DeVries e Zan (1998) e Piaget (1994) afirmaram o desenvolvimento moral da criança está pautado na qualidade das relações sociais que ela tem, dessa forma, o professor é responsável por tal construção de um ambiente sociomoral. É importante ressaltar que a moralidade não é desenvolvida por sermões e censuras, é acontece por meio dos exemplos e experiências no ambiente em que a criança está inserida (Vinha, 2000).

Considerações Finais

O presente capítulo trata-se de um relato de experiência com jogos cooperativos, promovido em uma escola municipal de educação infantil,

com crianças de 4 e 5 anos, a convite da direção da escola. Ocorreram sete encontros, ao longo de quatro semanas, nos quais, utilizamos jogos cooperativos retirados do *e-book Jogos Morais* (Benetti, 2023).

Ao longo dos encontros, foi possível constatar, através do relato dos professores, que as crianças passaram a ter comportamentos mais cooperativos, buscando soluções não violentas, bem como um aumento das expressões de afeto e respeito entre todos.

Os professores relataram também que houve relativa melhora no cotidiano escolar, como aumento das sugestões pelos alunos, reconhecimento de condutas consideradas inadequadas pela própria criança. Pode-se destacar as atitudes de afetividade entre as crianças e para com os professores.

Portanto, o presente relato corrobora com os dados encontrados por Benetti (2023), reforçando a importância de um ambiente sociomoral, pautado em uma proposta pedagógica intencional e sistematizada, através da cooperação. Bem como que, se não houver continuidade dessa intencionalidade, muito provavelmente, haverá reforço da heteronomia na criança, dificultando, assim, seu desenvolvimento moral em direção à autonomia.

Referências

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral infantil. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 103-134.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Desengajamento moral**: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

BENETTI, E. S. **Jogos cooperativos e a percepção da justiça retributiva em crianças da Educação Infantil**. Orientadora: Rita Melissa Lepre. 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos: Projeto Cooperação, 1997.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2013.

BUXARRAIS, M. R. **Educación en valores y democracia**. Ciudad del México: Instituto Nacional Electoral, 2020.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012. (Cotidiano escolar: ação docente).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000

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

LEPRE, R. M.; FERREIRA, P. E. A honestidade como valor moral: uma construção possível e necessária na escola. **Ensino em Re-Vista,** Uberlândia, v. 27, p. 1565–1589, 2020. Número Especial. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57452. Acesso em: 29 mar. 2024.

MACEDO, L. de. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 12, n. 93, p. 5–11, dez. 1995. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/843. Acesso em: 16 mar. 2024.

MAURÍCIO *et al.* Jogo de regras xadrez simplificado e o processo de tomada de consciência: o que revelam as condutas lúdicas das crianças? **Revista Schème**, Marília, v. 12, n. 2, p. 139-171, dez. 2020. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/11381. Acesso em: 5 mar. 2024.

NERVIS, J. J.; SILVA, F. O.; SANZOVO, D. T. O ambiente competitivo e a construção do conhecimento de frações no sexto ano. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 13, p. 1-6, jul. 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/o-ambiente-competitivo-e-a-construcao-do-conhecimento-de-fracoes-no-sexto-ano. Acesso em: 20 mar. 2024.

OLIVEIRA, F. N. de; GODOI, G. A.; SARAVALI, E. G.; ALEIXO, A. C. M.; MOURA, A. J. C. de. Moralidade, autonomia e justiça. **Educação em Análise**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 360–385, dez. 2022. DOI: 10.5433/1984-7939.2022v7n2p360. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/47479. Acesso em: 24 mar. 2024.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**: como usar a cooperação. Tradução: Fernando José Martins. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1989.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. Public. orig. 1945.

PIAGET, J. **A Representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 2005. Public. orig. 1926.

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. São Paulo: Summus, 1994. Public. orig. 1932.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

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: Mercado das letras; São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educional,** Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2024.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

O uso de sequências didáticas voltado à educação em valores na formação continuada de professores da educação infantil: relato de práticas morais

Priscila Caroline MIGUEL [1]
Patrícia Unger Raphael BATAGLIA [2]

1 Introdução

Ao pensarmos uma Sequência Didática, devemos esclarecer, antes mesmo de conceituá-la, que a fazemos como proposta e como exercício de reflexão dos educadores e não como um modelo a ser seguido sem um olhar crítico. Cabe ao professor utilizar esse instrumento como base de suas reflexões e adaptá-lo a suas práxis, contextualizando à sua realidade pedagógica, como bem nos alertam Silveira e Lepre (2022).

[1] Doutoranda em Educação com Bolsa CAPES/PROEX pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Câmpus de Marília e Mestra em Educação pela mesma universidade. Atualmente, é Docente Bolsista no Curso de Pedagogia da FFC e vinculada ao GEPPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral. Possui graduação em Psicologia pela UNIMAR – Universidade de Marília/SP. E-mail: priscilacarolinemiguel@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1499-9196.

[2] Professora Associada da Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Câmpus de Marília e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Atualmente, é Líder do GEPPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral e Educação Integral, cadastrado no CNPq. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2575-3020.

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p93-107

Segundo Almeida (2015), a Sequência Didática na Educação Infantil além de ser uma forma organizada sequencialmente para desenvolver saberes, tem a tendência de estruturar um trabalho mais organizado e mais pertinente à criança de hoje que tem contato com inúmeras fontes, "[...] mas que não tem trabalho estruturativo no sentido de dar organicidade a tudo que ela vê, consome, sente e faz o dia inteiro" (Almeida, 2015, p. 72). Isso posto, a Sequência Didática é uma forma de organizar o planejamento semanal da rotina das crianças, assim como de organizar o desenvolvimento delas a partir de conhecimentos que se ampliam empiricamente e, paulatinamente, vão se tornando grandes fontes de percepções múltiplas.

Goergen (2007) retrata que as crianças passam muito tempo de suas vidas nas escolas de Educação Infantil, local no qual os processos de desenvolvimento, a maneira de pensar e emitir juízos de valores, seus conceitos e representações, sua sensibilidade, atitudes e comportamentos são constituintes de suas identidades e suas diferenças. Para auxiliar nesse processo, consideramos que o trabalho com Sequência Didática é uma possível ferramenta, pois estimula a intencionalidade e o planejamento do professor voltado a essa finalidade, além de se constituir em práticas morais que objetivam a construção de valores e o desenvolvimento da autonomia moral.

Araújo (2013) entende a Sequência Didática como uma forma de planejamento e organização por parte do professor de atividades que pretendem ensinar através de núcleos temáticos e procedimentais. Já Zabala (1998) menciona que a Sequência Didática é

> *[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos [...]"* (Zabala, 1998, p. 18, grifos do autor).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) apresenta a ideia de um aluno ativo e protagonista na construção de seu conhecimento e traz dez competências gerais que devem ser trabalhadas desde a Educação Infantil, com o objetivo da formação de valores morais, conhecimentos e habilidades para a constituição de um sujeito autônomo, criativo, crítico, reflexivo e cooperativo (Silveira; Lepre, 2022).

O planejamento por Sequência Didática se dá, então, através da sistematização do trabalho docente, um ponto comum entre os pesquisadores referenciados, com o objetivo de ajudar a criança a desenvolver competências e habilidades que deem sentido para a efetivação do seu processo de aprendizagem. Sob o olhar de crescimento pedagógico, a orientação para o uso do termo "Sequência Didática" nos planejamentos de aulas dos professores torna-se um ganho, porque tem a premissa de garantir uma maciça participação dos alunos durante as aulas (Almeida, 2015).

A Sequência Didática é formada por atividades que podem ser definidas como os "meios" usados pelo professor com o objetivo de que o aluno vivencie as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências e habilidades, fazendo com que a aprendizagem seja significativa por valorizar a investigação, a integração, a cooperação e incentivar a ação do aluno. Estimula a cooperação entre o grupo (alunos (as) e professor(a)) e busca o desenvolvimento de habilidades como características básicas do processo de aprendizagem. Silveira e Lepre (2022) ressaltam que a SD[3] é mais do que um instrumento que tem a função de organizar uma aula, pois pode ser também uma condução metodológica embasada em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem.

A Sequência Didática deve, então, ser planejada pelo professor, de forma que trate cada conteúdo de maneira específica e singular, dando oportunidades ao aluno de desenvolver sua autonomia para que empregue seus próprios mecanismos na construção e reconstrução do seu conhecimento e arquitetar formas para a resolução e formulação criativa de problemas. Para Almeida (2015, p. 73), "[...] criar uma Sequência Didática é programar situações e circunstâncias em que o estudante realmente construa seu conhecimento". Sendo assim, a finalidade é possibilitar ao aluno a construção de seu conhecimento articulando diversas teorias didáticas.

No caso da experiência aqui relatada, a Sequência Didática tem por objetivo propiciar a construção de um ambiente sociomoral, no qual as crianças são imersas em uma atmosfera moral que estimule a convivência ética, o respeito ao outro, o diálogo como facilitador da resolução de conflitos, a generosidade e a justiça, entre outros valores.

[3] A Sigla SD refere-se à Sequência Didática.

Segundo García e Puig (2010), são necessárias sete competências fundamentais para a construção de valores no âmbito escolar: ser você mesmo (valorizar a construção da identidade da criança e o professor (a) influencia no desenvolvimento dos alunos, por exemplo); reconhecer o outro (daí a importância de se propiciar condições para a superação do egocentrismo); facilitar o diálogo (sem se esquecer de que os conflitos, mesmo na Educação Infantil são oportunidades de aprendizagem); regular a participação (interagir nas atividades pode ser uma experiência moral); trabalhar em equipe, fazer escola (implica em conscientizar-se da importância das iniciativas individuais para a melhoria de uma escola e avaliar sua influência na formação moral de seus alunos) e estimular para que a escola trabalhe em rede.

> Dessa forma, educar em valores não é uma ação isolada da família, da escola ou do professor - mas um esforço em rede, a partir de reflexões básicas sobre o que é uma vida boa e como viver essa vida boa, com base no reconhecimento do outro como sujeito que pensa, sente e se situa no mundo, exercitando a empatia, o respeito, o cuidado e a justiça (Silveira; Lepre, 2022, p. 254).

Sendo assim, García e Puig (2010) salientam que a preparação para se educar em valores trata-se, inevitavelmente, de um paradoxo: por um lado, todos os (as) professores (as) estão aptos para educar em valores, pois são pessoas e cidadãos. E para tanto, não existem especialistas e nem saberes específicos. Por outro, existe um consenso sobre a necessidade de uma preparação para se educar em valores. Os autores admitem que: [...] "não se pode improvisar nem esquecer a coordenação entre os professores" [...] (Garcia; Puig, 2010, p. 9-10). Coadunamos com a ideia e acrescentamos que todos podem educar em valores e, todos estão educando, mas na prática trabalhando com a formação tanto inicial (no Curso de Pedagogia, por exemplo) bem como continuada de professores, sentimos que é fundamental preparar-se e pensar em intervenções que realmente sejam práticas morais, sem cair na mecanização do procedimento.

Destaque-se que a formação de professores que estamos oferecendo só faz sentido à medida que repensamos os propósitos e métodos utilizados

para atingir tais objetivos no ato de educar, já que a educação como construtora da autonomia, em dimensões cognitivas e morais, não tem sido o enfoque da maioria das escolas atualmente.

Para DeVries e Zan (1998), algumas pessoas acreditam que a escola não deveria estar preocupada com a educação social e moral, mas, sim, com o ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual, visão esta que traz à tona o seguinte problema: a escola influencia o desenvolvimento social e moral de seus alunos, quer queira ou não. O fato é que as escolas não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses, pois assim como as autoras acima referenciadas, acreditamos que, seja para a heteronomia ou para a autonomia, os educadores estão engajados na educação social e moral de seus educandos.

De acordo com Piaget (1994), o desenvolvimento moral pode adotar as seguintes tendências: depois de uma fase pré-moral ou anomia, é possível que o sujeito desenvolva uma consciência heterônoma e depois disso, uma consciência autônoma. Na heteronomia, a criança baseia seus juízos em um respeito unilateral e os adultos são vistos como autoridade e fonte de regras e proibições. Aqui, as origens da moralidade estão no respeito que é dirigido aos adultos, levando a uma moral da obediência, de adesão a regras fixas e determinadas por outrem. Já, na autonomia, as relações antes unilaterais são transformadas em respeito mútuo, baseando-se na reciprocidade e justiça. Sendo assim, as mudanças no nível cognitivo da criança, desde o egocentrismo até o perspectivismo, junto com a alteração das relações sociais, da coação à cooperação, culminam na base para explicar a transposição dos juízos morais heterônomos aos autônomos.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), é na interação com os pares e com os adultos que as crianças constroem um modo peculiar de agir, sentir e pensar e começam a descobrir que existem outros modos de vida, pessoas diferentes que por sua vez, possuem outros pontos de vista. Concomitante à sua participação em relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por isso, é preciso que haja a criação de oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de

vida, diferentes atitudes, etc., pois a partir dessas experiências, elas podem ampliar o modo como percebem a si mesmas e aos outros, valorizar sua identidade, respeitar ao outro e reconhecer as diferenças que possuímos enquanto seres humanos.

Vale ressaltar que se desejamos sujeitos, de fato, autônomos moralmente falando, precisamos de formações continuadas dos educadores, no nosso caso, da Educação Infantil, para que eles tenham maior conhecimento da Educação em Valores, do desenvolvimento moral infantil em uma perspectiva construtivista e da utilização de Sequências Didáticas como uma possibilidade metodológica para o enriquecimento de sua prática pedagógica.

Placco e Silva (2015) reforçam que a discussão sobre formação docente é antiga e ao mesmo tempo, atual: é antiga, pois é uma preocupação presente em toda a nossa História da Educação e atual, porque tem se apresentado como um ponto a ser levado em conta em discussões sobre qualidade de ensino, evasão e reprovação, além de significar uma ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, considerando as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

No entanto, quando dizemos "formação de professores", nos vem à mente: "o que é formar?" O "formar" envolve proporcionar referências e parâmetros e autores como Placco e Silva (2015) colocam que há várias dimensões do formar, sendo elas: a) *dimensão técnico-científica:* envolve os conhecimentos técnico-científicos relacionados à sua área; b) *a dimensão da formação continuada:* o profissional deve continuar pesquisando e criando espaços para um conhecimento *inter* e transdisciplinar; c) *a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico:* o trabalho educativo deve ser em cooperação; d) *a dimensão dos saberes para ensinar:* abrange os conhecimentos produzidos pelo professor sobre os alunos, objetivos educacionais e compromissos como cidadão e profissional; e) *a dimensão crítico-reflexiva:* implica em conhecer sobre o próprio funcionamento cognitivo e habilidade de autorregulação e por fim f) *a dimensão avaliativa:* refere-se à capacidade avaliativa do professor em relação à sua prática, o sistema escolar ou a escola em que trabalha.

Como início da nossa formação continuada, intitulada "Formação de professores da Educação Infantil sobre Sequências Didáticas para trabalhar com Valores Morais" realizamos, no primeiro encontro presencial, com a presença de 40 (quarenta) professores e professoras, coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e a Secretária Municipal da Educação, uma formação em serviço cujo objetivo foi apresentar os resultados dos questionários via *Google Forms* referentes à aplicação de cinco histórias do valor respeito, que foram adaptadas da Escala de Valores Sociomorais, discussão sobre como a criança pode superar o egocentrismo, o que é uma Sequência Didática e uma proposta que aborda o valor respeito, com perspectivas a descentração, etc.

Elaborada por estudiosos e estudiosas da Psicologia do Desenvolvimento Moral, a Escala de Valores Sociomorais visa possibilitar a identificação não só dos valores mais presentes em escolares, mas também as variáveis (que podem ser sociais e situacionais) influenciáveis na construção deles, como características sociais e pedagógicas das escolas e dos professores, nível educacional e socioeconômico dos sujeitos, série escolar, idade, gênero dos alunos, entre outras (Tavares; Menin, 2015).

A importância de se mensurar valores morais se dá pelo fato de que eles são, portanto, os investimentos afetivos que aplicamos em regras, princípios, sentimentos, ou ações consideradas, na maioria das culturas, boas ou justas (Tavares; Menin, 2015). Sendo assim, o instrumento foi construído de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) que colocaram a ética como um dos temas transversais na educação. Os valores como respeito, justiça, solidariedade e diálogo, de acordo com os PCNs foram os mais significativos para o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes.

Os pesquisadores e as pesquisadoras responsáveis pela construção do instrumento entenderam que o diálogo é mais um operador do que um valor moral e, por isso, adotaram em seu lugar o valor da convivência democrática. A Escala foi pensada para sujeitos do Ensino Fundamental em diante, além de professores e gestores, mas Miguel (2021) fez uma adaptação do instrumento, em forma de pranchas de desenhos, para crianças da Educação Infantil, trabalhando em especial o valor respeito.

A Escala é composta de um questionário com histórias-problemas envolvendo os valores respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática. Tais histórias terminam com uma frase a ser completada ou uma questão sobre o que se deveria fazer, seguidas de cinco alternativas de respostas. O participante deve ler o item e escolher uma das alternativas. Três delas são favoráveis ao valor e duas contrárias a ele, ou seja, baseada em um contravalor (Tavares; Menin, 2015).

Logo depois, fizemos uma discussão sobre o egocentrismo, que consiste na incapacidade de ver o mundo sob outro ponto de vista que não o seu, uma característica presente nas crianças da faixa etária de 5 a 7 anos em média, público-alvo da Sequência Didática construída. Colocamos em pauta a questão de que os(as) educadores(as) podem auxiliar nesse processo através de atividades cooperativas, rodas de conversa, jogos que provoquem a reflexão sobre a descentração e a utilização de Sequências Didáticas, como a que propusemos na formação.

Para Puig (2004, p. 55), "[...] as práticas [morais] são um conceito que designa fenômenos diretamente observáveis que expressam um sentido cultural e moral [...]", isto é, elas nos falam daquilo que os educadores e alunos fazem na escola de forma conjunta e buscam pela tomada de consciência dos protagonistas. Tais práticas são cursos de acontecimentos organizados, rotineiros e educacionais, assim como o uso de Sequências Didáticas, objeto central da nossa formação continuada de educadores, aqui relatada.

Nosso enfoque nas formações foi de que o uso de Sequências Didáticas e o trabalho com Educação em Valores não devem ser pontuais e, sim, fazerem parte do planejamento escolar como um todo, inclusive nos projetos político-pedagógicos e nos planos de ensino.

Por fim, educar moralmente ou em valores, vai além de uma ação pedagógica, pois consideramos que esse é um compromisso a ser assumido pelo professor e pela escola, já na Educação Infantil, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, democrática e generosa. O enfoque do nosso trabalho é o valor respeito, mas devemos considerar que o diálogo

é o método mais eficaz para a Educação em Valores e as práticas morais devem acontecer diariamente.

Não se trata aqui de um aprendizado pela repetição, mas sim práticas que provoquem nas crianças a tomada de consciência, que só é possível quando eles são capazes de refletir sobre suas ações. Essa é uma tarefa, da qual, nós educadores, não podemos nos esquivar. "O exercício ético está nos acordos diários que são estabelecidos e reafirmados a cada situação (La Taille, 2009) e a conversação é a ferramenta que dispomos para a construção destes acordos e sua manutenção ou mudança" (Hoppe; Santos, 2021, p. 718).

2 Metodologia

As ações do projeto de formação continuada que estão sendo implementadas, constituem no que Puig (1995) chama de aprendizagem em serviço, que diferente da proposta educativa tradicional, os envolvidos enfrentam as necessidades reais da comunidade escolar com o objetivo de criarem soluções e aprenderem. Dentro dessa metodologia, temos as necessidades ou desafios cívicos, o serviço à comunidade e a aprendizagem em conteúdos, competências e valores. Ao relacionar a aprendizagem a um contexto real, a aprendizagem em serviço qualifica os envolvidos para avaliarem os problemas da comunidade e resolvê-los, possibilitando a interconexão entre teoria e prática.

Estão sendo oferecidas formações acerca da Educação em Valores e da elaboração de Sequências Didáticas mensalmente em uma cidade do interior paulista com aproximadamente 16.000 habitantes, com duração de duas horas, nas quais cada ator do ambiente escolar é sujeito ativo e, por conseguinte, transformador de sua realidade interna e externa. Participam dos encontros cerca de 40 (quarenta) profissionais que atuam em uma escola municipal de Educação Infantil, que trabalha com crianças de 4 e 5 anos, em média.

Temos como objetivos: realizar encontros de formação presenciais no Horário de Estudos Coletivos (HEC) entre equipe escolar e universi-

dade afim de capacitar os profissionais para a elaboração de sequências didáticas, que evidenciem a Educação em Valores pautada na Base Nacional Comum Curricular; ampliar os espaços de partilha de experiências para o aporte teórico, uma vez que acontecem as formações e os educadores já inserem em suas práticas, além de trazerem relatos de suas experiências; fomentar discussões que levem a reflexões sobre a prática docente e oferecer subsídios teóricos as questões levantadas pela equipe, como mais recentemente surgiu a importância da discussão sobre a conduta dos educadores na resolução de conflitos entre as crianças, já que muitas vezes, alguns dos profissionais relataram que "resolvem" a situação por ser algo de solução imediata e pela dificuldade bem como a falta de formação no sentido de propiciar um ambiente que promova a construção da autonomia moral e não a manutenção da heteronomia.

Esse estudo de abordagem qualitativa é caracterizado por uma pesquisa-ação, pois "[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada [...] (Severino, 2016, p. 127). Ao mesmo tempo, em que estamos realizando um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, levamos aos educadores envolvidos em nossas formações propostas de mudanças que possam aprimorar as práticas analisadas. Complementando a ideia de pesquisa-ação, Schön (2000) salienta que tal pesquisa usada no âmbito educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de forma que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em consequência, a aprendizagem de seus alunos, seguindo o ciclo: planejar-agir-monitorar-avaliar-planejar, o que favorece a formação de profissionais críticos e reflexivos, inclusive em relação às suas práticas.

3 Resultados e Discussão

Por se tratar de uma formação de professores em andamento, os resultados preliminares reforçam a nossa ideia inicial de que trabalhos e pesquisas na Educação Infantil que abordem o desenvolvimento da moralida-

de infantil em uma perspectiva construtivista e a Educação em Valores são de grande valia, já que alguns professores e professoras relataram não terem recebido tais orientações em suas formações de base. O que nos mostra a importância de que tais assuntos sejam tratados e constem no currículo dos Cursos de Licenciatura, em especial o de Pedagogia.

Percebemos também a falta de estudos que abordem o uso de Sequências Didáticas como uma possibilidade para se trabalhar o desenvolvimento moral (incluindo a construção dos valores morais como, por exemplo, o respeito), já que estamos fazendo uma busca em banco de periódicos e identificamos uma escassa produção de pesquisas na área.

Identificamos também que ainda há a ideia de que a formação de valores deveria ser papel apenas da família, o que nos revelou a necessidade de que trabalhemos para que essa concepção seja repensada, pois a escola pode e deve trabalhar para a construção de um ambiente sociomoral que propicie condições para a formação de sujeitos, realmente autônomos, moralmente falando.

Outra ideia que apareceu e precisamos trabalhar foi a confusão do termo "autonomia moral" com independência, pois ouvimos relatos de professores que os alunos não conseguem nem amarrar o cadarço sozinhos, por exemplo, e por isso não são autônomos. No exemplo citado, cabe esclarecer que amarrar o tênis sozinho é uma atitude de independência dessa criança e não uma ação de autonomia moral.

Por outro lado, precisamos destacar o empenho da gestão escolar em colocar em prática junto aos educadores os conteúdos trabalhados e também o interesse desses profissionais em uma educação que seja de fato integral, isto é, que considere que além dos aspectos cognitivos, a afetividade, o desenvolvimento moral, o desenvolvimento motor que estão acontecendo junto ao processo de aprendizagem. A criança é mais do que um indivíduo cognoscente.

Acreditamos que apesar de o modelo de formação dos professores da Educação Infantil ainda ser pautado na racionalidade técnica, e na necessidade de superação do binômio educar-cuidar cujo maior obstáculo é a ausência de reconhecimento social e profissional de tais professores no Brasil, precisamos deixar de lado a ênfase na dicotomia teoria-prática e, assumirmos modelos formativos que enfatizem reflexões sobre a práti-

ca docente, para melhor articular uma base teórica educacional que assuma de fato as complexidades que a própria prática pedagógica nos impõe (Azevedo, 2013).

Colocando-nos agora como formadoras de professores, temos sentido a necessidade de um perfil de professor(a) de Educação Infantil, que seja capaz de atender e mais do que isso, "enxergar" a criança de forma integrada, ou seja, reconhecer que nesta educação o cuidado está implícito, mas temos o educar, independentemente de sua faixa etária. Isso significa romper de vez com a visão histórica e institucionalizada desse segmento de ensino que, assumiu por muito tempo um caráter assistencialista.

Em se tratando da proposta ser o relato de práticas morais bem-sucedidas, entendemos que esta seja porque além de propiciar a formação continuada dos educadores, eles têm concomitantemente aplicado os conteúdos com as crianças e percebemos que isso não está acontecendo de forma mecanizada, além de termos conseguido sensibilizar a comunidade escolar para a relevância do trabalho que envolva a Educação em Valores, evidentemente, em uma perspectiva científica, isenta de lições de moral e democratismo, quando o discurso é democrático, mas as ações não. É preciso, então, que a Educação em Valores envolva procedimentos democráticos e estratégias que possibilitem a construção de indivíduos autônomos.

Por fim, ao final das formações continuadas aqui relatadas, esperamos alcançar os seguintes resultados com os participantes dos encontros: maior apropriação teórica de como e quando elaborar Sequências Didáticas; construção de Sequências Didáticas com foco em Educação em Valores; construção de valores a serem trabalhados com os estudantes, tais como: respeito, solidariedade, convivência democrática e justiça. As avaliações quanto às formações serão qualitativas e baseadas nas narrativas dos participantes durante os encontros.

Considerações Finais

Vivemos momentos em que as "enfermidades" da sociedade brasileira refletem em ações violentas no âmbito escolar. Onde deveria impe-

rar o amor, respeito e empatia, infelizmente parece imperar o ódio, a não aceitação às diferenças e, mais do que isso, a incapacidade de ver o mundo sob outro ponto de vista que não o seu. Será isso reflexo de um histerismo, discursos de ódio, "ausência" da família, ou falta de formação adequada?

Ainda vemos, infelizmente, profissionais da Educação com o pensamento de que a Educação Moral e em Valores é papel da família, apenas. Porém, quer queira ou não, nós influenciamos os nossos alunos, moralmente falando, a todo tempo. E será que estamos preparados para isso?

Assistimos entristecidas às escolas investindo em detectores de metais, vigilantes (inclusive armados), cursos de defesa pessoal, etc., recursos esses que tornam a escola um ambiente coercitivo e reforça a heteronomia de nossos alunos, quando na verdade deveríamos promover de fato uma educação para a autonomia moral, que só é possível em um ambiente em que a coação dá lugar a cooperação e as relações são realmente democráticas. Autoridade não é e não pode ser confundida com autoritarismo.

Mediante o exposto, apontamos como imprescindível a elaboração (ou reorganização) de políticas públicas que vão na contramão das mais recentes medidas adotadas, em larga escala, a fim de evitar atos como os supramencionados, mas que visam o desenvolvimento da autonomia -principalmente da moral - de educadores e educandos, cujo objetivo é uma Educação Moral e em Valores, refletida e embasada cientificamente.

Coadunamos com as ideias de Ostetto (2011) de que as teorias e os fundamentos pedagógicos oferecem aos professores da Educação Infantil uma aproximação das crianças, mas nada substituirá o encontro com esses universos, ou seja, a magia e o encanto que eles nos proporcionam. [...] "Para uma prática educativa que pretenda respeitar o tempo da infância, é fundamental olhar as crianças, os movimentos dos grupos; um olhar disponível, receptivo, que vê e ouve além do aparente"[...] (Ostetto, 2011, p. 161), ou seja, é preciso, sim, fornecer às crianças os conteúdos propostos para as suas faixas etárias, mas também colocá-los em contato com os valores morais como respeito, justiça, paz, solidariedade, equidade, pois como nos ensina La Taille (2013, p. 15-16, grifos do autor), eles "[...] nos remetem a *deveres* por intermédio dos quais se expressam

o respeito pela dignidade alheia e o reconhecimento da necessidade de respeitar seus direitos [...]"

Sendo assim, não há o desenvolvimento da cidadania e da autonomia moral possível se não houver o desenvolvimento e o fortalecimento do senso moral. E é para isso e por isso que estamos caminhando.

Referências

ALMEIDA, G. P. de. **Neurociência e sequência didática para Educação Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entre palavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil:** o ambiente sociomoral na escola. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação Social,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, out. 2007.

HOPPE, M. M. W.; SANTOS, T. L. dos. Convivência, ética, e autoridade na educação infantil. **Quaestio**, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 699-720, set./dez. 2021.

LA TAILLE, Y. **Prefácio**. *In:* MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (org.). Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-19.

MIGUEL, P. C. **O desenvolvimento moral e o valor respeito:** criação de uma sequência didática para o trabalho na Educação Infantil. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

OSTETTO, L. E. Ser professor de Educação Infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. *In:* PINHO, S. Z. de. (org.). **Formações de educadores:** dilemas contemporâneos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011. p. 155-167.

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

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In:* BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. A.; CHRISTOV, L. H. da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 25-37.

PUIG, J. M. **Aprender a dialogar:** toma de conciencia de las habilidades para el dialogo: Materiales para la educacion ética y moral. Madri: Rogar, 1995.

PUIG, J. M. **Práticas Morais:** uma abordagem sociocultural da Educação Moral. São Paulo: Moderna, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVEIRA, A.; LEPRE, R. M. Educação em valores sociomorais na Educação Infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. **Schème,** Marília, v. 14, p. 231-256, 2022. Número especial. Disponível em: http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme. Acesso em: 1 nov. 2022.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. (org.). Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. **Revista Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 46, p. 1-85, out. 2015. Número Especial. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/316/94. Acesso em: 1 nov. 2022.

ZABALA, A. **A Prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

O acolhimento como prática moral na educação infantil: a roda do abraço com as crianças

Maria Carolina Canale Sanches RODRIGUES[1]
Daniele Pavan MARTINS[2]
Rita Melissa LEPRE[3]

1 Introdução

A etapa inicial da Educação Básica é a Educação Infantil que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) (Brasil, 1996), tem como objetivo "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013) (Brasil, 2013). É nesse momento que as crianças, possivelmente pela primeira vez, se afastam do ambiente familiar ao ingressar na escola de Educação Infantil e intensificam suas interações sociais.

Neste sentido, o acolhimento às crianças se apresenta como uma ação de grande importância nesta etapa escolar. O acolhimento na Educação Infantil refere-se ao conjunto de práticas e atitudes que visam receber, in-

[1] Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica FC/Unesp, Câmpus de Bauru. Professora Especialista e coordenadora de área da Educação Infantil / SME de Bauru. E-mail: maria.carolina.rodrigues@educa.bauru.sp.gov.br

[2] Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica FC/Unesp, Câmpus de Bauru. Agente de Desenvolvimento Infantil/ CCI Unesp, Câmpus de Bauru. E-mail: daniele.martins@unesp.br

[3] Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação/Bauru. E-mail: melissa.lepre@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p109-125

tegrar, educar e cuidar das crianças de forma individualizada, mas também coletiva, e respeitosa. Envolve a criação de espaços e ambientes afetivos, estimulantes e seguros, nos quais as crianças se sintam valorizadas, compreendidas e aceitas. Essa abordagem reconhece a singularidade de cada criança, suas necessidades, interesses e potencialidades, e busca promover sua autonomia, autoestima e bem-estar emocional, social e cognitivo.

A organização do trabalho pedagógico do professor, o que inclui o planejamento, é de grande importância para a preparação, execução e avaliação de ações de acolhimento na Educação Infantil. Para tanto, é necessário que este trabalho se apoie na ação praxiológica que envolve a teoria, a prática e as crenças (Formosinho, 2014), que leve a uma práxis docente acolhedora que reconheça e respeite as singularidades de cada criança, suas necessidades emocionais e sociais, suas formas de expressão e aprendizagem. Os professores precisam estar atentos às formas diferentes de manifestação das crianças, valorizando suas experiências prévias, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e estimulando sua autonomia e autoestima.

> Outra questão importante neste processo de acolhimento é a família da criança, que, ao chegar à instituição de Educação Infantil para deixar seu filho, procura um ambiente seguro, saudável, aconchegante e acolhedor. O sentimento de insegurança em ter que deixar a criança em um espaço novo, com adultos e crianças desconhecidos, é muito forte (Burg, 2012, p. 92).

O acolhimento é ação pedagógica indispensável no processo de adaptação das crianças e famílias à escola de Educação Infantil. Segundo Motta (2014), a ideia de adaptação, que muitas vezes submete a criança a um determinado modelo educacional e organizacional, foi sendo, progressivamente, substituída pela de acolhimento.

> A adaptação deve ser encarada não apenas como um período no qual a criança deve se adaptar às novas rotinas, mas como um momento de conhecimento e reconhecimento de sujeitos sócio-histórico-culturais que se encontram num espaço institucional. A acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto

> a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que acorrem à instituição (Brasil, 2009, p. 31).

Motta (2014) destaca que, na área educacional, o termo acolhimento foi, aos poucos, se desvinculando da palavra "adaptação" e assumindo um novo espaço como conceito que operacionaliza práticas pedagógicas diversas. Essa construção teve influência do modelo italiano de pré-escola baseado na experiência de Reggio-Emília, que define o conceito de "inserimento" como o processo de acolhida da criança e de sua família na instituição educativa e não está limitado a um período temporal (Motta, 2014). Tal conceito, que se aproxima muito de acolhimento, tem como base a Pedagogia Relacional e da Participação (Formosinho, 2014) que se apoia, também, em preceitos do interacionismo ao dialogar com grandes autores da primeira metade do século XIX e do século XX, buscando evidenciar os movimentos de construção-reconstrução da Pedagogia.

Dentre as teorias interacionistas que consideram o processo de desenvolvimento integral das crianças, a Epistemologia Genética de Jean Piaget e, mais especificamente, seus estudos e pesquisas acerca da moralidade humana, expressas em seu livro pioneiro na área "O juízo moral na criança" (Piaget, 1932/1994), ocupam lugar de destaque e são nossa opção teórica para este artigo e para o diálogo com a questão do acolhimento na Educação Infantil. Embora Piaget não tenha se dedicado diretamente a este tema, suas pesquisas ressaltam a importância de um ambiente escolar que proporcione experiências de interação social, respeito mútuo, cooperação e resolução de conflitos. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento moral das crianças, pois permitem que elas experimentem diferentes situações e reflitam sobre suas próprias ações e as consequências delas para si e para os outros.

Para Piaget (1994), as crianças entre zero e quatro/cinco anos, em média, estão em um momento de anomia, no qual não se importam com as regras sociais e agem movidas pelo seu próprio interesse, que se ancora em seu pensamento egocêntrico. No entanto, por meio de certas regularidades e vivências, e mesmo que ainda preponderantemente pela ação, em

um ambiente coletivo pautado em práticas morais cooperativas, elas dão início a descentração, ou seja, começam a perceber o ponto de vista do outro, gênese da construção do juízo moral. Neste processo construtivo da moralidade, a ação intencional e planejada do professor é fundamental e práxis voltada a uma educação integral que considere os valores e vivências morais se faz imprescindível se o que se deseja seja a promoção do desenvolvimento de sujeitos éticos, solidários, justos e cooperativos.

O objetivo deste artigo, nesta direção, é o de apresentar e analisar uma prática moral com a Roda do Abraço no acolhimento às crianças em um Centro de Convivência Infantil de uma cidade do interior paulista, visando interações que auxiliem na promoção do desenvolvimento moral. A Roda do Abraço foi a prática moral adotada pela professora da sala do Infantil II, composta por crianças entre dois anos e dois anos e quatro meses, como uma ação permanente, realizada em roda, que remete a uma prática educativa que deve fazer parte do cotidiano escolar e que se configura como uma das mais importantes para a construção de um ambiente cooperativo (DeVries; Zan, 1998; Vinha, 2000) que fortaleça os vínculos afetivos e sociais

2 A gênese do desenvolvimento do juízo moral na criança e a Educação em Valores na Educação Infantil

A moralidade é uma dimensão do desenvolvimento humano integral e não se configura como uma competência humana isolada do funcionamento psíquico do sujeito. Concordamos com La Taille (2007, p. 32) que

> Se for verdade que a moralidade não consiste numa competência humana isolada, se for correto afirmar que ela participa, ou pode participar da construção de si mesmo, estudá-la significa, sim, contribuir para o entendimento do ser humano como um todo. Aceito isto, há, sim, contribuição das teorias de Psicologia Moral para o entendimento do desenvolvimento humano.

Dentre as teorias que compõem o escopo da Psicologia Moral, os estudos e pesquisas pioneiros sobre o tema, do epistemólogo genebrino Jean Piaget (1896-1980), ocupam a base dos conhecimentos nesta área. Piaget (1932/1994) reuniu suas pesquisas acerca do desenvolvimento moral na criança em seu livro "O juízo moral na criança", publicado no ano de 1932.

Em suas pesquisas, Piaget descobriu um caminho psicogenético no desenvolvimento do juízo moral. Segundo o autor, os indivíduos nascem pré-morais, ou na anomia, momento que perdura até os quatro, cinco anos, sem consciência moral, os bebês e as crianças bem pequenas não conhecem as regras do ambiente em que vivem (Vinha, 2000). Nesse período, em que conforme ocorre o desenvolvimento da inteligência, também na perspectiva da epistemologia genética, as crianças agem apenas pela necessidade de satisfazer suas vontades e prazeres, característica marcante do estágio sensório -motor (zero a até dois anos) e do pensamento egocêntrico.

Com o desenvolvimento progressivo da inteligência, transição sensório-motor para o pré-operatório, entrelaçado com o crescimento da criança, surgimento das funções simbólicas e com as formas de relacionamento da criança com o mundo e com os adultos, ela passa a interiorizar as normas, por meio das regularidades e interações. Vinha (2000) descreve que ela transfere a vontade de realizar apenas as suas necessidades e vontades, para se submeter a realizar as necessidades do adulto.

> Desse modo, conforme vai crescendo, ao interagir basicamente com a família, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que há coisas que podem ou não ser feitas, transformando a anomia em heteronomia, ou seja, se antes não havia regras, agora a criança é de certa forma governada e dirigida pelos adultos (Vinha, 2000, p. 54).

A heteronomia é o momento da regra absoluta, do realismo moral (Piaget, 1932). As regras aqui, passadas pelo adulto, possuem um caráter de valor absoluto e sagrado para criança como "[...] uma primeira forma de controle normativo e, de constituir também, a consciência, ainda que

rudimentar, do dever" (Vinha, 2000, p. 54). Vale ressaltar, que, mesmo que a criança perceba a regra vindo do outro e a obedeça, ela ainda age pela ação e pela consciência externa, do próprio adulto, portanto ainda não alcançou a moralidade, ainda há um grande caminho a ser percorrido para a autonomia moral.

A autonomia moral é alcançada somente no início da adolescência (Piaget, 1994) e, aqui, já existe a consciência das regras, do sentimento moral em relação ao outro e ao mundo, da busca pelo bem coletivo, em relações baseadas no "respeito mútuo, reciprocidade e cooperação" (Vinha, 2000, p. 88).

> Para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral (governar-se a si mesma), faz-se necessário que ela conviva com adultos, num ambiente em que exista o respeito mútuo, e portanto, a autoridade do adulto seja mínima. Visto que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar trocas sociais entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamentos e desejos, investigar e estabelecer relações (Vinha, 2000, p. 88-89).

O caminho para a construção e promoção da autonomia moral deve ser construído e pautado em um ambiente com práticas morais consolidadas e a escola deve ter essa promoção pautada com intencionalidade. A criança da Educação Infantil, ainda está no início dessa caminhada, portanto, ao propiciar práticas de vivência de respeito mútuo, cooperação e reciprocidade, o professor estará promovendo essa construção.

Muitas são as possibilidades de trabalho, de forma intencional e planejada na Educação Infantil para essa promoção, o professor precisa entender que a criança, mesmo que na anomia ou início da heteronomia, "[...] aos poucos vai descentrando-se, num processo de construção, de interação dela com o meio em que vive, em que ela descobrirá ou outros, as regras que regem as relações sociais" (Vinha, 2000, p. 92).

Para tanto, uma educação integral que considere e inclua os valores morais, a partir da proposição de um ambiente sociomoral, se faz fundamental. A Educação em Valores é aquela voltada à construção intencional da autonomia dos estudantes, de forma ativa e coletiva; para tanto todos os aspectos da realidade escolar são importantes: as interações, os ambientes, os conteúdos, as relações interpessoais, etc.

A Educação em Valores tem como finalidade a promoção da construção da moralidade autônoma. Tornar-se um ser autônomo requer a participação ativa do sujeito em próprio desenvolvimento moral. As dimensões cognitivas, afetivas e morais são indissociáveis e fundamentais no processo de ensino e aprendizagem (Lepre, 2021).

Neste processo de intencionalidade, relataremos uma prática moral, com aporte nos estudos de Jean Piaget, que além de propiciar esse ambiente favorável para a reciprocidade, respeito mútuo e cooperação, também auxilia o professor em um ambiente mais acolhedor para a criança bem pequena, no seu processo de acolhimento e vínculo afetivo nos primeiros anos escolares.

3 A Roda na Educação Infantil: momento que possibilita o acolhimento como prática moral

A roda é um momento importante na rotina da Educação Infantil. "A rotina é vista como a espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano da instituição de Educação Infantil, em que está implícita uma noção de espaço e de tempo" (Buss-Simão; Mafra-Rebelo, 2019, p. 253). A roda é muito mais do que a disposição física das crianças e do professor em círculo, uma vez que pode se configurar como um importante instrumento pedagógico para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Para DeVriès e Zan (1998, p. 115), "[...] o objetivo da roda é promover o raciocínio social e moral", levando a construção do senso de comunidade, sensação de pertencimento ao grupo e consciência do outro por meio da descentração ao considerar pontos de vista do outro.

> DeVries e Zan (1998) consideram a hora da roda como a atividade mais importante em termos de atmosfera, sociomoral por ser o momento em que o educador proporciona a participação das crianças nas decisões e no planejamento diário; compartilham experiências, descobertas e sentimentos; elaboram regras que afetam seus modos de convivência em grupo; trabalham o conhecimento social e científico; discutem os problemas da turma e dilemas sociomorais; ouvem histórias; cantam, etc (Lepre; Oliveira, 2016, p. 100).

A prática da "hora da roda" é parte fundamental e recorrente em muitas instituições de Educação Infantil, no entanto, é frequentemente conduzida de maneira superficial e incipiente. Muitas vezes, a roda se limita apenas à realização da chamada, estabelecimento da rotina diária e seleção do "ajudante do dia", transformando-a em um mero procedimento burocrático. É essencial ressaltar que este momento oferece uma oportunidade valiosa para promover a interação social, o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Portanto, é importante que a "hora da roda" seja intencional, planejada e conduzida de forma significativa, incorporando atividades que estimulem a criatividade, a expressão individual e a colaboração entre os participantes (Lepre; Oliveira, 2016). A roda também proporciona um ambiente sociomoral propício ao acolhimento de todas as crianças.

O acolhimento é parte integrante e indissociável da Educação Infantil, com a finalidade de incluir a criança no ambiente escolar cooperativo, pautado em valores sociomorais. Os profissionais dessa etapa sabem que o acolher é uma tarefa desafiadora, tanto para os próprios professores como para os familiares, mas principalmente para as crianças, que ainda se sentem inseguras e sofrem, em sua maioria, com a separação familiar. Dessa forma, pensar e planejar atividades com vistas para tal acolhimento é de extrema importância, fortalecendo o vínculo afetivo tanto com a professora como com seus pares.

Em um ambiente pautado em valores sociomorais, onde as relações são influenciadas em vivências de cooperação, respeito mútuo e diálogo, a roda se torna uma das principais práticas experienciadas e planejadas

(DeVries; Zan; 1998; Vinha; 2000). Dentre as atividades em roda, a Roda do Abraço foi escolhida como prática moral a fim de propiciar a acolhida/inserimento das crianças no início do ano letivo. A Roda do Abraço, concebida como uma prática moral, auxilia a criança em seu processo de autorregulação e fortalecimento de vínculos, já que a afetividade se encontra em evidência nessa atividade. Lembrando que, para Piaget (2014) a afetividade age como um gatilho para os processos de construção das crianças, tanto em relação a si, quanto ao mundo e ao outro.

Nos países latino-americanos o abraço é concebido como uma forma de expressar afeto, conforto e solidariedade e vai além de uma simples demonstração de carinho; se revestindo como uma expressão cultural rica em significado e simbolismo. O abraço pode desempenhar papel fundamental na construção de relações interpessoais éticas e no fortalecimento dos laços comunitários, possibilitando o desenvolvimento da empatia, a promoção da cooperação e da solidariedade, o cultivo do respeito e da tolerância e o fomento do bem-estar social individual e coletivo.

4 Relato e análise de uma experiência com a Roda do Abraço como prática moral

> Uma vez que as práticas designam aquilo que as pessoas fazem, uma de suas primeiras características é sua visibilidade e, portanto, a possibilidade de observação e relato por parte dos pesquisadores e de qualquer outra pessoa que simplesmente se detenha a contemplá-las (Puig, 2004, p. 55).

A Roda do Abraço é realizada com o aporte da música folclórica infantil "Se eu fosse um peixinho, soubesse nadar, eu tirava (a professora chama uma criança pelo nome) do fundo do mar! "A criança chamada se levanta para abraçar a professora e os colegas. Essa música faz parte do rico folclore musical brasileiro e é frequentemente cantada em brincadeiras infantis, sendo transmitida de geração em geração. Embora sua origem não possa ser atribuída a um único autor, ela reflete a criatividade e a

imaginação presentes na cultura infantil brasileira. É importante registrar que o desejo e a disposição da criança para abraçar deve ser respeitada e o professor precisa oferecer outras opções, como dar um aperto de mão, um toque, um beijo, um sorriso, etc.

A prática moral com a Roda do Abraço que relataremos a seguir foi desenvolvida junto às crianças, entre dois anos e dois anos e quatro meses, de um Centro de Convivência Infantil do município de Bauru–SP. A roda foi intencionada e conduzida pela professora da turma que utilizou, como aporte teórico, a Educação em Valores na perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget e estudos desenvolvidos junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru/SP.

A seguinte intervenção pedagógica foi desenvolvida durante a adaptação/acolhimento/inserimento com o intuito de um planejamento voltado à rotina como ferramenta para a promoção do juízo moral em crianças de Educação Infantil. Essa rotina foi apresentada à criança a fim de promover a construção de um ambiente sociomoral, alicerçado em valores e ações como cooperação, diálogo, respeito mútuo nas interações e nas resoluções de conflito, com o propósito de oferecer experiências que auxiliam na construção de sua autonomia moral. Tal intervenção está descrita no *e-book* "Uma Rotina de Valor"[4] elaborado como produto educacional desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, UNESP/Bauru, pela autora Maria Carolina Canale Sanches Rodrigues, sob a orientação da Professora Dr.ª Rita Melissa Lepre.

O início do ano letivo é sempre um desafio para as crianças, uma vez que permaneceram trinta dias em férias, usualmente no convívio com a família, e, com frequência, enfrentam a troca de professores no ano seguinte, o que se configura uma situação complexa para os pequenos, no que se refere à construção de novos vínculos. Neste sentido, as crianças precisam de uma recepção mais acolhedora, afetiva e harmoniosa. Essa recepção precisa ser intencionada e planejada para que as crianças se sintam seguras em um ambiente sociomoral afetivo, alegre e envolvente.

[4] Disponível em: https://www.graduseditora.com

No primeiro dia de realização da Roda do Abraço, as crianças demonstraram não conhecer a atividade e ficaram um pouco agitadas, porque pareciam estar com saudade de seus colegas e desejavam mesmo abraçá-los. Desta forma, quando uma criança era chamada para se levantar e dar o abraço, as outras também se levantavam, o que gerou abraços coletivos na primeira semana. Foi possível observar que apesar da professora ter conversado com as crianças e explicado a regra de cada uma deve levantar quando chamada, o desejo das mesmas foi imperioso e moveu suas ações que foram acolhidas pela professora. Após os abraços, a professora perguntava como cada um se sentiu durante a vivência e, neste início, indagou porque abraçaram mais de uma criança. Algumas respostas foram: "Eu queria abraçar os meus amigos" (criança participante); "Eu queria abraçar o (nome do colega) e o (nome do colega)" (criança participante); "Eu queria abraçar todos os amigos" (criança participante). É importante lembrar que, segundo Piaget (1994), as crianças pequenas encontram-se na anomia, ou seja, as regras ainda não se configuram como um regulador importante das relações interpessoais e suas vontades assumem papel central na motivação de suas ações. No entanto, a regularidade de ações pautadas em regras coletivas, combinadas com as crianças, abrem um cenário de vivências importantes para a gênese da moralidade.

Na segunda semana, as crianças começaram a interagir com menos impulsividade e mais espera e passaram a aguardar seus nomes serem chamados. No entanto, a professora fez uma intervenção propondo uma discussão com o grupo sobre o desejo e a possibilidade de integrarem, para além dos abraços em cada um, o abraço coletivo, como havia ocorrido, de forma incidental, na primeira semana. As crianças gostaram muito da ideia da inserção do abraço coletivo como uma ação da roda, uma vez que se sentiram cocriadores da brincadeira e respeitados e ouvidos pela professora. A participação das crianças na construção das regras é fundamental para o entendimento de que são partícipes da elaboração das normas sociais, ainda que não tenham consciência de tais regras.

Na terceira semana as crianças já demonstraram maior facilidade em expressar suas emoções por meio do abraço e começaram a incorporar as regras e o modus operandi da roda. Atualmente, as crianças se

abraçam também em outros ambientes, como um ato de generosidade espontânea, sem a intervenção direta da professora. É possível observar, depois das três primeiras semanas, abraços no parque, como forma de comunicação e troca de afetos, assim como após o compartilhamento de brinquedos e brincadeiras.

Como vimos, a roda é uma atividade interativa, realizada diariamente com os objetivos sociomorais e cognitivos. A questão moral trabalhada em roda envolveu de início a questão da adaptação e acolhimento das crianças com o intuito de desenvolver o sentimento de pertencimento e inserimento no grupo. Isso trouxe segurança e um sentimento prazeroso que estão buscando em outros locais que não, apenas, na Roda do Abraço.

É importante registrar que o grupo tem que ampliar seu ponto de vista e levar em conta os sentimentos difíceis e modos de lidar com eles. (DeVriès; Zan, 1998, p. 68). Sentimentos "difíceis" de lidar também apareceram durante as rodas do abraço, como, por exemplo, crianças que queriam a roda, mas não conseguiam abraçar os colegas, uma criança que demonstrou dificuldade em abraçar o colega de frente, mas se deixava abraçar de costas para o amigo, crianças que beijavam ao invés de abraçar, entre outras expressões. Esses exemplos demonstram que as crianças estão buscando apreender a atividade e, ao mesmo tempo, lidar com a exposição de seus sentimentos.

Na última semana, a criança, que só abraçava de costas para os colegas, cedeu e abraçou o amigo de frente. Essa atitude pode parecer pequena, mas na visão pedagógica, isso demonstra que as situações morais vivenciadas com a roda do abraço estão sendo assimiladas e incorporadas na rotina do grupo, e proporcionando a segurança necessária para expressarem seus sentimentos. O estabelecimento dessas relações permeadas pelo afeto da roda do abraço é bem abrangente e alimenta seus desejos de carinho e segurança para o tempo de permanência bem extenso de 10 horas, em sua maioria, proporcionando a construção do desenvolvimento moral.

Neste sentido, concordamos que

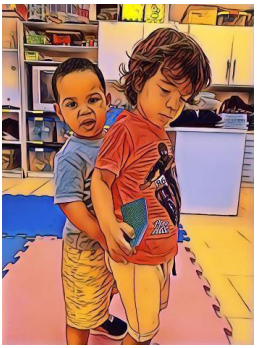
> As relações sociais podem ser construídas por vínculos de afeto e confiança, nos quais a afetividade ocupa o lugar de uma fonte

> energética da qual depende o funcionamento da inteligência. Há que se considerar que existe uma indissolúvel relação entre inteligência e afetividade, entre desejo e conhecimento, entre desenvolvimento cognitivo e moral (Suardi; Becker, 2013, p. 55).

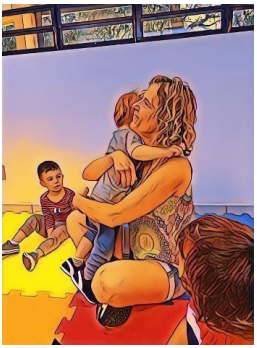
No Quadro 01, buscamos demonstrar, a partir de fotos, diferentes momentos da Roda do Abraço que retratam evoluções nos comportamentos das crianças.

Quadro 1 - Sequência temporal da Roda do Abraço

Primeira semana: Beijos e abraço de costas – Crianças conhecendo e experimentando possibilidades na Roda do Abraço



Segunda semana: Crianças mais à vontade e Roda do Abraço mais organizada.



Terceira semana: Abraços de frente e expansão das ações de carinho e generosidade para além da Roda do Abraço

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A Educação em Valores não pressupõe que as crianças alcancem autonomia já na primeira infância, pois isso não será possível ainda, mas essas experiências são o alicerce da construção da moralidade/autonomia. Precisemos aqui, que não há construções sem antes o alicerce ter sido construído, ou seja, as experiências sociomorais vividas pelas crianças envolvendo respeito mútuo, generosidade, reciprocidade e cooperação e o mais importante componente nessa fase de adaptação é o sentimento de pertencimento de grupo que a Roda do Abraço proporciona, pois tem o poder de acalentar a criança e ampliar sua segurança, o que lhe permite experienciar todas essas atividades. Sem essa segurança afetiva, não se alcança essas possibilidades de desenvolvimento. Esse sentimento antecede todas as construções objetivadas.

Considerações Finais

A autonomia moral pode ser alcançada, como possibilidade, no início da adolescência, por meio de vivências e experiências morais bem suce-

didas iniciadas já na primeira infância, sob a influência de interações pautadas em ambientes sociomorais cooperativos. Nesse sentido, a Educação Infantil se torna um local privilegiado para as práticas morais, de forma intencional e planejada, com vistas ao desenvolvimento do juízo moral.

Assim, dentre as atividades cotidianas da Educação Infantil, a roda se torna um dos momentos mais importantes e interativos, e não deve assumir um papel secundário, se tornado apenas um aporte para chamada ou músicas, mas atividade central com foco para o desenvolvimento da promoção do juízo moral nas crianças pequenas.

Piaget (1896-1980) descreveu que a afetividade funciona como um ponto de propulsão do desenvolvimento infantil, tanto cognitivo quanto moral. Nesse sentido, pensar em atividades que promovam o desenvolvimento integral na Educação infantil requer do professor um caráter de intencionalidade em toda organização de seu trabalho, incluindo o processo de inserimento das crianças pequenas no ambiente escolar.

A Roda do Abraço proporcionou um acolhimento bastante eficaz no período de adaptação e inserimento das crianças no início do ano, alicerçada no afeto demonstrado pelos colegas e pela professora, e se revelou como uma prática moral na qual valores e virtudes se convertem em comportamentos (Puig, 2004). A vivência de práticas morais denota que com certas regularidades experienciadas, as crianças pequenas demonstram o início de sentimentos morais em suas ações, fortalecendo o vínculo de pertencimento ao coletivo.

Para finalizar, podemos afirmar que o trabalho é possível e necessário apesar dos entraves políticos de não reconhecimento da importância da Educação Infantil, negação da função de professor de Educação Infantil e falta de recursos humanos nas escolas, para o desenvolvimento das crianças a fim de subsidiar a construção de uma nova sociedade justa, solidária e cooperativa.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIl. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BURG, L. C. Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. *In*. COUTINHO, A. S.; DAY , G.; WIGGERS, V. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 87-100.

BUSS-SIMÃO, M.; MAFRA-REBELO, A. H. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 245-264, set./out. 2019.

DeVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMOSINHO, J. Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. *In:* FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação**. Mangualde: Pedago, 2014. p. 13-25.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 11-36, mar. 2007.

LEPRE, R. M. Uma proposta teórico-metodológica de educação em valores voltada ao trabalho pedagógico com os bebês na creche. *In:* LEPRE, R. M.; ALVES, C. P.; BATAGLIA, P. U. R.; ARRUDA, A. C. J. Z. (org.). **Desenvolvimento moral e educação em valores**: estudos e pesquisas. Bauru: Gradus Editora, 2021. p. 187-206.

LEPRE, R. M.; OLIVEIRA, B. A hora da roda como atividade facilitadora do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, p. 97-120, jan./jun. 2016.

MOTTA, F. N. Notas sobre o acolhimento. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 205-228, dez. 2014.

PIAGET, J. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

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

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural de educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

SUARDI, C. D. Z.; BECKER, M. L. Afetividade e construção do sentimento de respeito: o ponto de vista de cuidadores em núcleo de abrigos residenciais. **Schéme,** Marília, v. 5, n. 2, p. 52-80, ago./dez. 2013.

VINHA, T. P. **O Educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

O *Role-Playing* como prática moral na escola: relatos de experiências com crianças e com adolescentes

Fabiana Silveira FERNANDES[1]
Lígia Serrano LOPES[2]
Rita Melissa LEPRE[3]

1 Introdução

A Educação Moral ou a Educação em Valores detém uma dimensão formativa que atravessa o âmbito da educação e da personalidade, uma vez que visa promover a formação integral do ser humano para que se construa como um sujeito consciente, livre e responsável. Para Puig (1998a p. 14):

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência na Educação Básica da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP – Câmpus de Bauru –SP. Psicopedagoga Institucional e Clínica, Graduada em Letras, Pedagogia e vinculada ao GEPEDEME – Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento. Moral e Educação. Autora do relato de experiência 1 deste capítulo. E-mail: fabiana.s.fernandes@unesp.br

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência na Educação Básica da Universidade Estadual Paulista- UNESP – Câmpus de Bauru – SP. Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Pedagoga. Graduada em Letras e vinculada ao GEPEDEME – Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação. Autora do relato de experiência 2 deste capítulo. E-mail: ligia.serrano@unesp.br

3 Doutora em Educação, Livre-Docente em Psicologia da Educação. Professora Associada da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, campus de Bauru. Líder do GEPEDEME - Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação. Orientadora das duas pesquisas relatadas neste capítulo. E-mail: melissa.lepre@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p127-143

> [...] a reflexão moral é uma tarefa pessoal e social que tem como finalidade permitir que cada um, com seu modo de ser e de viver, faça parte de sua coletividade. A educação moral associa-se à tarefa de ensinar a cada um dos sujeitos e aos diferentes grupos humanos a viver no seio de uma comunidade.
>
> A educação moral envolve a formação de uma personalidade consciente, livre e responsável capaz de enfrentar a indeterminação humana e capaz de mover-se de forma equilibrada nos planos pessoal e coletivo objetivando assegurar a criação devida viáveis, pessoalmente desejáveis e coletivamente justas e livres.

Sendo assim, desenvolver práticas intencionalmente planejadas e pautadas na Educação em Valores Morais no contexto escolar (e que dialoguem com o currículo) contribui para aprimorar nos estudantes - desde a Educação Infantil até o Ensino Médio - recursos e capacidades morais que os auxiliem a enfrentar crítica e criativamente os conflitos de valores na vida em sociedade.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) (Brasil, 2017) é o documento normativo que indica as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica e conforme os preceitos do Artigo 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), o ato educativo deve embasar-se nos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral a fim de construir uma sociedade justa e democrática.

Ademais, é notória a prescrição, na LDB, de que ao longo das etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), as áreas de conhecimento e o currículo estejam articulados e que sejam desenvolvidas habilidades necessárias para a formação de atitudes e de valores. A nona competência geral da Educação Básica enfatiza o dever da escola: "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro" (Brasil, 2017, p. 12).

Neste contexto, é notório o papel do professor como propositor e mediador de práticas conscientes e sistemáticas, embasadas na clarificação

e na construção de valores morais, que proporcionem aos estudantes, por meio de programas, atividades e experiências pedagógicas, o autoconhecimento, as experiências de dilemas, os juízos e os valores morais.

Logo, o presente capítulo tem como objetivo descrever e refletir sobre o uso do *role-playing* como uma das ferramentas para o desenvolvimento do juízo moral a partir de relatos de experiências das pesquisadoras com turmas formadas por crianças da Educação Infantil (de 4 a 6 anos) e por adolescentes do Ensino Médio (14 e 15 anos), ou seja, compartilhar que é possível o desenvolvimento de práticas morais e pedagógicas na Educação Básica que promovam e estimulem a aquisição progressiva da moralidade a fim de construir sujeitos éticos, autônomos e cooperativos.

2 *Role-playing*: uma intervenção educativa a favor da moralidade

A Educação em Valores perpassa o âmbito do desenvolvimento humano e tem como finalidade a formação integral do sujeito por meio do ensino transversal. Lepre e Arruda (2020) embasa-se nos estudos de Piaget (1994) ao afirmar que educar moralmente consiste em proporcionar diversas situações (no contexto escolar e nos diferentes níveis de escolaridade) que estimulem a cooperação, a reciprocidade, o respeito mútuo e a autonomia. Tais objetivos somente serão atingidos no contexto escolar se a prática pedagógica for intencional e planejada, ou seja, se visar uma prática moral.

Puig (2004, p. 63) também reitera que "[...] As práticas morais são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes". Isto significa que cabe ao professor a busca pela Educação em Valores na Educação Básica, além de ressignificar e conceber novas práticas adequadas a esse propósito, ou seja, colocar os alunos - desde a Educação Infantil até o Ensino Médio - como protagonistas na construção de valores durante o percurso de seu desenvolvimento integral que, inevitavelmente, necessita da interação com o meio e com os seus pares.

Conforme definem Araújo, Puig e Arantes (2007, p. 29),

> [...] crianças e adultos constroem seus sistemas de valores dentro do espectro de possibilidades que a natureza, a cultura, a e a sociedade lhe oferecem, mas de forma não previsível. Família, escola, religião, amigos, mídia, cultura, tudo parece influenciar esse processo.

Nota-se que a moralidade é construída a partir de nossas vivências e a escola é um dos ambientes no qual devem ser proporcionadas situações para o escolar vivenciar, aprender a cooperar, respeitar, tolerar e desenvolver sua autonomia moral com seus pares, uma vez que pertencem a contextos e culturas diferentes.

Neste sentido, com o objetivo de desenvolver o juízo moral, o planejamento escolar também deve estar voltado aos valores como formar hábitos de convivência harmoniosa que contribua para os valores universais como solidariedade, justiça, cuidado com o próximo, tão essenciais para uma Educação Moral. É imprescindível que as práticas estejam voltadas para a convivência social e harmoniosa.

Por isso, é possível inserir elementos para criar um currículo para a Educação em Valores, dentre eles estão as atividades ou ferramentas como o recurso do *role-playing* que pode ser usado em diferentes faixas etárias e em diferentes momentos do desenvolvimento das práticas morais na escola.

O *role-playing* ou a dramatização desenvolve a capacidade do *role-taking* que é colocar-se no lugar do outro para resolver conflitos sociais e morais; assumir, reconhecer e representar outros papéis; analisar, refletir e, por isso, tal prática representa "[...] uma oportunidade para aprender a adotar outros pontos de vista e demonstrá-los" (Puig, 1998b, p. 71).

Além de constituir-se uma prática que necessita de pessoas, que juntas irão representar um problema moral, para desenvolver o *role-playing* é necessário que o aluno esteja em outro papel social que lhe trará reflexões e lhe promoverá conflitos internos. Após o jogo, todos do grupo refletem sobre as possibilidades de resolução do problema.

> Embora o conflito cognitivo possa surgir em situações da vida cotidiana (conversas, debates ou busca de soluções para problemas reais), também pode ser gerado de forma mais artificial

> e intencional. Para consegui-lo, podem-se agrupar os alunos com a intenção explícita de que discutam sobre um problema. A discussão em grupo favorece o reconhecimento de pontos de vista, interesses e opiniões distintas. A heterogeneidade de perspectivas, assim como as diversas contribuições dos participantes, constituem uma condição inestimável para o desenvolvimento do juízo moral. Perceber a controvérsia ou o desacordo social que produzem as diversas opiniões dos membros de um grupo, provoca o surgimento de conflito sociocognitivo, ou heterogeneidade de respostas para um mesmo dilema. Nessas situações, é possível esperar uma progressiva elaboração coletiva de novos equilíbrios, assim como uma interiorização do conflito sociocognitivo no âmbito intrapessoal (Puig, 1998b, p. 67).

Por conseguinte, o *role-playing* é uma atividade que visa enriquecer práticas em sala de aula e abrange desde crianças pequenas até as séries que encerram a Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio. Desde que o professor desenvolva uma prática pedagógica com intencionalidade, poderá aprofundar além dos conteúdos cognitivos a serem desenvolvidos curricularmente em sala de aula, estimular o desenvolvimento do juízo moral dos alunos. A seguir, vamos relatar exemplos de práticas que contribuem para essa finalidade, realizadas com crianças da Educação Infantil e com adolescentes do Ensino Médio em escolas do interior do estado e São Paulo.

3 O *ROLE-PLAYING* COMO PRÁTICA MORAL COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL - RELATO DE EXPERIÊNCIA 01

O primeiro estudo realizado utilizou-se do *role-playing*, de forma intencional e sistemática para promover o desenvolvimento do juízo moral em crianças entre quatro e seis anos, em uma escola de Educação Infantil do interior paulista.

Para a realização da pesquisa, foi utilizada a pesquisa-ação, pois a pesquisadora foi a professora da turma, assim a proximidade e a interação entre o grupo foram intensas, fato que permitiu a liberdade de atuar

como observadora atuante. A professora observadora iniciou a pesquisa trazendo para o grupo um ambiente harmonioso, no qual todos tiveram a liberdade de falar, o respeito ao ouvir e foi incentivado o "[...] fomentar as competências dialógicas que predispõem ao acordo, ao entendimento e à autodireção, assim como à tolerância e à participação democrática" (Puig, 1998a, p. 24). Para que houvesse essa liberdade e a participação de todos, foram realizadas muitas interações com músicas cantadas e interpretadas, jogos em grupo, de acordo com a idade das crianças a fim de que elas se sentissem importantes e interagissem sem medo durante toda a pesquisa.

Após essa fase inicial, foi realizada a avaliação das necessidades do grupo, de acordo com a idade, com a cultura na qual estavam inseridos e também foram pensadas as problemáticas morais que eles possuíam naquela época. No segundo momento, foram levantados jogos adequados para a realidade e que chamavam a atenção dos alunos bem como que os fizeram refletir sobre valores morais vivenciados, favorecendo, assim, intencionalmente as reflexões que possibilitaram conflitos de valor e transformaram as vivências e crenças deles, com o objetivo de desenvolver cidadãos reflexivos e conscientes que refletiam sobre um ambiente mais justo e igualitário.

Para este relato de experiência com o *role-playing*, citaremos três sessões realizadas com as crianças e as construções efetivadas a partir delas. O primeiro *role-playing* que descreveremos é o que denominamos como "A criança que quebra um brinquedo com intencionalidade". Essa problemática foi repetida duas vezes (2 cenas) e contou com três participantes em cada cena, sendo os personagens: duas crianças que brincavam com um boneco (crianças 1 e 2); a criança que quebrou o brinquedo com intenção (criança 2); e uma criança que observou o ato e respondeu com a atitude que acreditou ser a correta (criança 3). Nesta cena, foi necessária a intervenção da pesquisadora para que não houvesse machucados durante a cena, especialmente por ser um jogo no qual a criança está livre para solucionar o problema de acordo como ela acredita que deve ser solucionado, refletindo com as vivências individuais e como se sente em determinada situação. Neste jogo, soluções agressivas foram apresentadas pelas crianças e houve necessidade de intervenção direta da professora.

A cena: As três crianças realizaram o *role-playing* e após a criança 2 jogar e quebrar o brinquedo, a criança 3 arrastou-a com força e agressividade até a parede. A criança 1 também foi arrastada para o castigo, pois na cena o brinquedo pertencia à criança 3. Ao ser questionada sobre a resolução, esta disse que a criança quebrou o brinquedo dela e ele resolveu o problema. Ressaltando para fins científicos, que a criança 3 vivenciou maus tratos, sendo filho de dependentes químicos e mora atualmente com os avós maternos.

Já na parte da votação com o grupo, eles escolheram castigar a criança, dizendo que quebrar o brinquedo de alguém era inaceitável. Porém, houve um relato no final, de uma criança que chamou atenção de todos ao dizer: - "*Tá bom, então tem que explicar para o colega que não pode quebrar o brinquedo".* A pesquisadora questionou*: "E se ele continuar quebrando?"* A criança respondeu*: "Aí tem que sair e encontrar outro amigo para brincar".* Mesmo sendo crianças de 5 anos, reflexões profundas aconteceram durante toda pesquisa e esta foi uma delas, pois mostra a necessidade de orientar o colega, porém se este não quer respeitar as regras, agressões não se configuram a solução e, sim, a busca por outros amigos para continuar a brincadeira.

Destaca-se, nesta pesquisa, a profunda reflexão que o jogo r*ole-playing* impactou, mesmo nas crianças pequenas, pois trouxe conflitos de valor após a fala da criança enquanto que todas as outras se silenciaram pelo argumento, já que caso não ocorra, após o diálogo, uma solução, é consenso buscar por outro amigo para brincar. Puig (1998b p. 86) ressalta que:

> [...] a compreensão crítica não é um exercício realizado por um sujeito isolado. A compreensão é, antes de mais nada, uma exigência que impõem os múltiplos pontos de vista distintos, que convergem e julgam os conflitos de valor. A compreensão supõe uma multiplicidade de perspectivas diferentes sobre o mesmo. E, portanto, supõe também se comprometer em um processo de diálogo entre diversos participantes. Finalmente, a compreensão parte da complexidade sociocultural em que estão inseridos todos os implicados em tal processo.

A segunda sessão de *role-playing* foi intitulada "A criança que manda nos outros" e teve como base o livro "O reizinho e ele mesmo" (Tognetta, 2014), da autora Luciene Regina Paulino Tognetta, que foi lido para a turma pela professora e realizada a proposta do jogo. Essa problemática foi repetida três vezes (3 cenas) e contou com quatro participantes em cada cena, tendo como personagens: uma criança (criança 1) que é autoritária e acredita que as pessoas são suas servas e com três crianças que são mandadas (crianças 2, 3 e 4) e podem ter alguma ação solucionadora.

***A cena**:* A criança 2 chamava pelos amigos, dizendo: "*Amigos, venham brincar comigo*". As crianças se aproximavam e começava a brincadeira. A criança 1, imediatamente chegava e dizia: "*Parem, e vão pegar água para mim, agora!";* a criança 2 respondia que não, e a criança 3 dizia que contaria para a professora. A criança 1, se aproximava e encarava a criança 3, com postura de briga. A criança 2, ao ver a intimidação, dizia: "*Não faça isso com ela, isso é muito feio".* Então ela se aproximava da criança 2 e segurava na cabeça dela para que ela olhasse nos olhos dela. A criança 3 dizia novamente que chamaria a professora e que ele ficaria de castigo. A criança 1 respondia: "Eu não vou ficar de castigo" e começava a segurar a cabeça dos colegas com certa força..

Sempre que uma cena ameaçasse a integridade física do amigo, a pesquisadora interrompia o jogo e intervinha no mesmo instante. A solução encontrada pelo grupo foi ameaçar a criança mandona e chamar uma autoridade. Percebemos a dependência das crianças para com a figura do adulto, para pensar e solucionar os problemas, havendo na pesquisa momentos que acontecem a reflexão e a ação assertiva e em outros momentos a paralisação desta ação, o que é compreensível nesta faixa etária. Lepre e Arruda (2020, p. 136) citam: "Pela perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget, há um desenvolvimento da moral, com mudanças qualitativas, em que o ser humano pode percorrer da anomia para a heteronomia, chegando, possivelmente, à autonomia moral." Ainda segundo os autores, essa progressão do desenvolvimento do juízo moral necessita de práticas com situações reais para que caminhem nesta evolução:

> Para a construção da moral autônoma, a criança precisa de situações reais que desafiem seu modo de pensar, e é imprescindível que ela participe de experiências que causem o desequilíbrio cognitivo, a fim de assimilar e acomodar novas formas de pensar e agir no mundo social a partir de práticas cooperativas, dialogadas, reflexivas e ativas (Lepre; Arruda, 2020, p. 13).

A seguir, será citado o último jogo realizado com esse grupo, que foi: "A criança que furtava os objetos". Este mostra o quanto as crianças já refletiam em grupo sobre a melhor solução para todos. O jogo contou com cinco participantes, tendo como personagens: uma criança (criança 1) que furtava objetos e mais quatro crianças (crianças 2, 3, 4 e 5) que observavam o furto e podiam ter alguma ação solucionadora.

A cena: A criança 1 entrava na sala e disfarçadamente colocava brinquedos e livros dentro da camiseta. A criança 2, ao ver, dizia: "*Ei, amiga, não pode fazer isso. Eu vou ligar para a polícia ou chamar a auxiliar para expulsar você da escola*. A criança 1 respondia: "É porque vou levar para minha casa", o que levou a criança 2 a dizer: "*Você tem tudo na sua casa, porque eu já fui lá"* e a criança 01 respondeu: *"Eu queria levar para brincar com a minha Barbie"*. A criança 2 respondeu: *"Mas não pode, as coisas da escola, são da escola. Pede para sua mãe comprar o que você quer"*. A criança 01 concordou e disse que não faria mais aquilo. As outras crianças observaram o diálogo entre elas e no final cruzaram os dedinhos como um acordo de paz.

Na votação com o grupo, eles imediatamente já disseram que essa conclusão solucionou o problema e, sendo assim, já concordaram que explicar a situação para o outro seria possível de solucionar esse problema. Ainda que nesta cena também persistiu a ameaça de recorrer a uma autoridade para resolver o problema, as crianças já conseguiram avançar e chegar a um consenso entre elas.

O desenvolvimento das cenas de *role-playing* foi repleto de vivências, sendo possível confirmar as características da heteronomia nas crianças ao buscarem incessantemente por um adulto solucionador dos conflitos ou por citações religiosas para justificar o comportamento dos colegas. Com o avançar das atividades, no entanto, foi possível observar que começaram a

questionar qual seria a melhor solução para os conflitos vividos, buscando a forma mais justa. Agiram nos jogos de forma mais assertiva e em diversos momentos e, na reflexão com o grupo, chegaram a soluções morais, identificando valores.

> Esse tipo de exercício torna-se especialmente apropriado, como apontávamos ao referirmo-nos às finalidades da educação moral, para construir a própria identidade moral; uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que se defina como espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores. Um espaço em que é possível o conhecimento de si mesmo, enquanto clarificação daqueles aspectos que configuram a própria maneira de ser, pensar e sentir. Um espaço em que o conhecimento de si mesmo se estende também como construção de um modo de ser pessoal que integre as experiências do passado e projete-se para o futuro (Puig, 1998b, p. 36).

Fechamos o relato, apontando que o *role-playing* incentiva a capacidade dialógica das crianças que passam a utilizar o diálogo como umas das principais formas de solucionar possíveis conflitos. Fato este que confirma o quanto são necessárias práticas voltadas ao desenvolvimento do juízo moral para o bem pessoal e social.

4 Práticas Morais com adolescentes na aula de Literatura – Relato de Experiências 02

É possível que o uso de ferramentas práticas na sala de aula, como o *role-playing*, possa promover o juízo moral em adolescentes do Ensino Médio especificamente na disciplina de Literatura? E "como" utilizar o *role-playing* como uma das experiências práticas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem do juízo moral é o objeto de estudo da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Faculdade de Ciências do Câmpus de Bauru–SP de uma das autoras do capítulo.

A pesquisa, até o momento da publicação do presente livro, encontra-se em processo de coleta de dados, por pesquisa-ação e aplicação do Produto Educacional em uma escola do interior de São Paulo. Por isso, serão descritas partes das atividades como relato de experiências promissoras desenvolvidas com adolescentes da 1.ª série do Ensino Médio, durante estudo da peça teatral portuguesa de Gil Vicente (c1998) intitulada "Auto da barca do inferno".

O texto literário em pauta trata-se de auto que pertence ao período do Humanismo literário, ou seja, época de transição entre a Idade Média e início da Idade Moderna na Europa nos séculos XV e XVI. Ao estudar no currículo o teatro vicentino, deparamo-nos com a visão religiosa da época *versus* a busca humana pelo saber, pelo racionalismo e pela descentralização do conhecimento.

O enredo trata da chegada de personagens alegóricas, que passam uma a uma, diante de dois chefes que comandam uma barca que leva ao Paraíso e outra que os conduzirá ao Inferno. Cada personagem chega carregando um objeto que representa sua condição social da época. Eles tentam convencer o barqueiro do Céu que são merecedores de em sua barca ser tripulantes. A seguir, as personagens alegóricas do auto vicentino estudado: ANJO: comandante ou arrais da barca do Céu; DIABO: comandante ou arrais da barca do Inferno; FIDALGO: nobreza; ONZENEIRO: agiotas; PARVO: bobo da corte, povo, pessoa simples; FRADE: representante do clero e falsa fé; FLORENÇA: acompanhante do frade; BRÍSIDA VAZ: cafetina e feiticeira; CORREGEDOR E PROCURADOR: Classe jurídica; ENFORCADO: símbolo da falta de fé e QUATRO CAVALEIROS: fé cristã da época.

Ao solicitar a entrada na barca que leva ao Paraíso, vários aspectos da conduta moral (ou da falta dela) da vida das personagens são expostas, bem como suas fragilidades, aspectos de seus vícios e virtudes que representam as instituições sociais às quais elas pertencem. Assim, o professor de Literatura, para além do estudo dos aspectos do contexto histórico, cronologia, enredo e características literárias, pode sobremaneira promover um rico debate sobre dilemas morais que ampliam a reflexão dos adoles-

centes sobre os princípios da moralidade, da reciprocidade, da empatia, da resolução de conflitos e da justiça social.

Logo após realizado esse estudo descrito acima, e com o conhecimento prévio dos alunos sobre o enredo da obra, serão propostas, na pesquisa original, sequências didáticas desenvolvidas ao longo de 8 aulas. Segue abaixo, porém, o relato de duas vivências realizadas com os alunos tendo em vista as práticas morais.

a) Leitura Compartilhada e Roda de Conversa

Após a leitura individual da obra, em português europeu original, foram realizadas três aulas específicas com leitura compartilhada de excertos que ilustraram e caracterizaram cada uma das onze personagens do auto, além dos aspectos específicos literários. Logo após, foi realizada a roda de conversa com o momento de reflexões, exposição de ideias, partilha entre os alunos sobre seus conhecimentos e suas apreensões da leitura. Foi sugerido um roteiro de questões para permear a discussão mediada pelo professor:

1. Podemos afirmar que o Anjo e o Diabo são representações das metáforas do Bem e do Mal?
2. Vamos discutir sobre os objetos trazidos pelas personagens alegóricas? O que cada um dos objetos liga-os à categoria social à qual eles faziam parte naquela época?
3. Por que a maioria das personagens primeiramente se dirigia à Barca do Anjo que seria conduzida ao Paraíso?
4. Quais argumentos e quais personagens chamaram mais sua atenção quando estas tentavam se defender das faltas que cometeram e conseguirem embarcar com o Anjo?
5. Quais qualidades ou características definem aquelas poucas personagens que embarcaram com o Anjo? Justifique.

6. Se você comparar essas personagens sociais às instituições ou tipos sociais de hoje, à quem elas se assemelhariam? Os grupos, após a discussão oral, responderam, via *Google Forms*, e registraram as respostas elaboradas em comum acordo com os integrantes. Durante a execução da prática, foi possível observar a interação entre os estudantes, a escuta ativa e os contrapontos levantados. As justificativas dadas na questão três levaram-nos a concluir que os estudantes entendem que assim como as personagens da peça, grande parte da humanidade prima por sustentar a aparência, o próprio bem-estar e privilégios, ou seja, revelar suas virtudes e sucumbir seus vícios. Por conseguinte, as práticas morais proporcionam aprendizagens superiores àquelas planejadas, uma vez que de acordo com Puig (2004, p. 86),

> [...] põem em jogo uma multiplicidade de motores de aprendizagem que muito dificilmente podemos controlar (...) mas o primeiro objetivo de um educador é não pôr em marcha um motor de aprendizagem, e sim planejar uma prática significativa que, seguramente, ativará vários dinamismos de aprendizagens" .

Assim, a leitura crítica compartilhada e a roda de conversa foram práticas morais enriquecedoras para as conclusões dos alunos que juntamente com a escrita fundamentada e, logo após o registro digital pelo *Google Forms*, levaram-nos a opinar e a interpretar sobre as várias vozes presentes no texto literário teatral, pano de fundo para discussão de temas sobre moralidade. A polifonia presente no texto literário, de certa forma, representa a diversidade de pensamentos e de interpretações que foram experimentadas pelos alunos durante as práticas morais descritas acima.

b) *Role-playing*

Para a aplicação do exercício do *role-playing,* é indicado que o professor siga os passos sugeridos por Puig (1998b), a saber: a criação de um

clima de grupo apropriado; a preparação da dramatização e assimilação dos papéis; a realização da dramatização; a análise da dramatização e debate de seus aspectos mais interessantes.

A "Conferência de Imprensa" é uma das variantes do *role-playing* que pode ser usada tendo a peça "Auto da barca do inferno" como mote. Para tanto, a atividade foi criada e organizada pela professora pesquisadora da seguinte forma: Aluno A: Entrevistador; Aluno B: Fidalgo e Aluno C: Sapateiro.

Questões:

ALUNO A: Ilustríssimo Fidalgo de Portugal, fora acusado pelo Anjo de cometer covardia contra os pequenos e pela nobreza muita tirania. Como pode se defender Vossa Senhoria?

ALUNO B: Jogo Argumentativo (Fidalgo elabora a resposta argumentativa)

ALUNO A: Sapateiro chega com formas, martelo e pregos, mas se esquece que ser religioso mas roubar a quem vende não o livra do inferno. Como você se defende se superfaturou tudo o que vende?

ALUNO C: Jogo Argumentativo (Sapateiro elabora a resposta argumentativa).

Lançadas essas perguntas, os demais alunos foram divididos em grupos e refletiram sobre argumentos acerca das personagens em sua própria defesa e votaram se deveriam absolvê-las ou não, ou seja, se as impediriam ou não de ir para a barca do inferno. Interessante observar que essa atividade foi um exercício progressivo de descentração do sujeito e também de escuta ativa, pois os estudantes esforçaram-se em colocar-se no lugar do outro e experimentaram diferentes papéis muitas vezes até mesmo contrários àqueles que acreditavam. Um dos alunos, no papel do Sapateiro, por exemplo, não sustentou sua argumentação, uma vez que seu senso de justiça impediu de colocar-se a favor da personagem à qual

deveria defender: o Sapateiro representava uma classe comercial corrupta, que vendia a altos preços suas mercadorias de baixa qualidade, assim, o aluno utilizou-se de contra-argumentação, ou seja, defendeu valores como a igualdade, equidade e justiça, portanto não conseguiu representar o contravalor da personagem do auto.

Como corrobora Puig (2004, p. 83):

> Acreditamos que as práticas morais contribuem para o desenvolvimento e a aquisição de cursos de acontecimentos valiosos, capacidades morais, virtudes, conceitos de valor, e ideias éticas no sentido de pertinência à coletividade e identidade pessoal.

Logo, pelas experiências nas aulas de Literatura, foi possível constatar que há a possibilidade planejada do professor promover a Educação em Valores utilizando o texto literário nas aulas regulares do Ensino Médio como uma prática transversal de ensino.

Considerações Finais

O presente capítulo visa contribuir com relatos de boas experiências de professoras-pesquisadoras em Educação em Valores que alcançaram crianças pequenas da Educação Infantil a jovens do Ensino Médio e que sugeriram que é possível promover práticas sociomorais em sala de aula por meio de um planejamento cuja intencionalidade abraça também os objetivos do desenvolvimento do juízo moral a começar na primeira etapa da Educação Básica. A Educação em Valores Morais, por meio de práticas morais, pode e deve ser adotada desde a Educação Infantil até os Anos Finais da Educação Básica, uma vez que a moralidade autônoma é uma construção que depende de vivências constantes em ambientes sociomorais. Não se trata de aprender sozinho, mas de aprender no coletivo, agindo, a partir de ambientes e situações sociomorais propostas pelo professor.

Destacamos também que o *role-playing* é uma prática eficaz para o ensino transversal que desenvolve o diálogo, a escuta ativa, a empatia, o

respeito pela opinião do próximo e o poder viver diferentes papéis sociais em perspectivas e pontos de vista diferentes. Sendo assim, concordamos com Puig (1998b, p. 70) ao afirmar que o [...] desenvolvimento do '*role-taking*' ou capacidade de assumir outros papeis será uma das finalidades básicas da educação moral".

A Educação Moral ou Educação em Valores Morais na escola implica na ação mediadora e interventiva do professor, portanto, uma formação inicial e continuada que trate do tema é fundamental para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas que se convertam em práxis transformadoras. De acordo com Puig (2004, p. 87), é "[...] educar o sujeito para que ele saiba usar bússola moral, que lhe indique a direção correta em situações controvertidas ou instruí-lo para que conheça e saiba utilizar um mapa moral".

Diante da complexidade dos desafios éticos enfrentados pela sociedade contemporânea, a promoção da autonomia moral na escola, por meio de diferentes práticas morais, torna-se uma tarefa de grande relevância. Neste sentido, o *role-playing* se apresenta como uma ferramenta não penas moral como também pedagógica promissora, capaz de engajar os alunos na reflexão sobre questões morais e capaz de contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis. No entanto, é necessário que futuras pesquisas continuem a investigar os mecanismos pelos quais o *role-playing* influencia o desenvolvimento moral dos indivíduos, a fim de aprimorar sua aplicação no contexto educacional e obter novos resultados que possam ser compartilhados.

Referências

ARAÚJO, U. F. de; PUIG, M. J. ARANTES, V. A. (org.). **Educação em valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

BRASIL. MInistério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC/SEB, 1996.

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

LEPRE, R. M.; ARRUDA, A. C. J. Z. (org.). **Moralidade, escola e contemporaneidade**: bases teóricas e relatos de experiências. Bauru: Gradus, 2020.

LEPRE, R. M.; SILVEIRA, A. Educação em valores sociomorais na Educação Infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. **Schème:** Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 14, p. 231-256, mar. 2022. Número Especial. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/13894. Acesso em: 16 fev. 2024.

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

PUIG, J. M. **Práticas morais:** uma abordagem sociocultural da Educação Moral. São Paulo: Moderna, 2004.

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

PUIG, J. M. Ética e Valores: Métodos para um ensino transversal**.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

TOGNETTA, L. R. P. **O reizinho e ele mesmo.** Ilustração Paulo R. Masserani. Americana: Adonis, 2014.

VICENTE, G. **Auto da Barca do inferno**. Brasília, DF, c1998. Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro USP. Domínio Público. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=1815 Acesso em: 20 mar. 2024.

A vivência de algumas práticas morais no Ensino Fundamental I: pressupostos teóricos e práticos

Bruna Assem Sasso dos SANTOS [1]
Patrícia Unger Raphael BATAGLIA [2]

1 Introdução

A Turma do Ventilador Quebrado (TVQ) foi uma turma de 5.º (quinto) Ano do Ensino Fundamental no ano de 2022, de uma escola municipal, que fica no interior do estado paulista, cujo município conta com um pouco mais de 37 mil habitantes e fica situado a 330 quilômetros da capital. Essa escola atende crianças, em média, de cinco a onze anos, dependendo da época do ano, no período diurno (manhã e tarde), em salas da primeira etapa do Ensino Fundamental, ou seja, do 1.º ao 5.º Anos.

No início do ano de 2022, na escola, no período da tarde, havia duas classes de 5.º Ano, com uma média de 12 alunos por turma, haja vista a quantidade de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), isto é, estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades (Brasil, 2008), com necessidades educacionais especiais (NEE), e contavam, in-

[1] Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, da Univ. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Câmpus de Marília. E-mail: bruna.sasso@unesp.br

[2] Psicóloga, Mestra e Doutora em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p145-162

clusive, com o acompanhamento de professoras com especialização nessa área, as quais realizavam o acompanhamento auxiliar e diário em sala de aula às professoras tutoras e eram responsáveis pelos planos educacionais individualizados (PEI), considerando as especificidades desse público, em cada uma das duas turmas.

Dessa forma, a turma do 5.º Ano "D" da escola, na primeira semana de aula, era composta por uma professora tutora, que é uma das autoras do presente texto, bem como de uma auxiliar, professora da Educação Especial, e de 10 aprendizes matriculados, entre eles um aluno com deficiência intelectual (DI) - com baixo coeficiente acadêmico -, um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) - nível 2 de suporte, e com hiperfoco em caixas de som e algumas tecnologias -, outro com suspeita de altas habilidades e superdotação, e ainda outros com queixas de desempenho abaixo do esperado ao nível escolar, desde os anos anteriores, em áreas específicas como Língua Portuguesa e Matemática.

Na segunda semana de aula com os alunos, mais um estudante com diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), integrou a turma. Assim como nas semanas seguintes, outras crianças foram se achegando, ou por querência própria de mudar de turma, ou por transferência *intra* ou intermunicipal, ou até mesmo pelo motivo mais desafiador do processo que ocorreu em meados do mês de março do mesmo: a necessidade de unir os dois 5.º Anos do período da tarde em uma única turma, com pouco mais de 20 estudantes, sendo 7 deles PAEE.

Agora, então, apostamos no grande potencial para abordar a heterogeneidade presente nas salas de aula e a importância de novas estratégias para fornecer equidade de condições para a aprendizagem a todos os alunos. O presente capítulo tem como objetivo abordar aspectos de algumas das práticas morais, de reflexividade e de deliberação, que se engendram nas explicações descritas por Puig (2004) e que puderam ser vivenciados com a TVQ no ano de 2022, para salientar a pertinência de tais ações para alcançar o desenvolvimento integral de sujeitos heterogêneos (com ou sem deficiências, transtornos e/ou altas habilidades) envolvidos no processo ensino-aprendizagem, isto é, uma formação que contemple todos como capazes de aprender e que visa não apenas as aquisições cognitivas, mas que, além disso, aborda

intencionalmente os aspectos moral e afetivo do desenvolvimento infantil, considerando tanto sua gênese e estruturação como suas especificidades (individuais e coletivas), e que também são coerentes com os pressupostos da teoria construtivista, os quais igualmente serviram de fundamentação para a organização da prática educacional agora apresentada, considerada como emancipadora e democrática, de maneira tal que proporcionou avanços no sentido da autonomia (intelectual e moral) das crianças.

Na verdade, a reflexão de que a experiência aqui apresentada se correlaciona às práticas morais retratadas por Puig, não foi *a priori* de suas execuções, mas decorrente do envolvimento da professora e uma das autoras nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) da Unesp de Marília, que é coordenado pela outra autora que contribui com a análise teórica de tais práticas.

2 Algumas palavras sobre as práticas morais

Segundo Puig (2004), uma prática moral caracteriza-se como um curso de acontecimentos em que participam vários indivíduos que interagem cooperativamente em procedimentos rotinizados e frequentes buscando a solução de problemas. Alguns aspectos importantes nessa definição: ação cooperativa, rotina e frequência.

A ação cooperativa implica que não há um único idealizador da tarefa e os demais membros do grupo agem como executores. A prática é constituída pelo grupo de modo solidário. Também é importante que não se trate de um acontecimento único, mas que frequente, com periodicidade variável e estabelecida pelo grupo e também que siga procedimentos que devem ser constantes.

Não temos a pretensão de abordar as práticas morais descritas por Puig (2004) de modo geral, mas abordaremos especificamente as práticas de reflexividade e de deliberação.

Assim, uma prática de reflexividade seria uma atividade de autoconhecimento e autocuidado. As práticas de reflexividade envolvem procedimentos como auto-observação, auto avaliação, auto exploração, que

resultam em uma maior consciência de si com o horizonte de construir um valor de autenticidade, sinceridade e auto realização. São alguns exemplos de práticas escolares de reflexividade: os trabalhos com a imagem corporal, a análise de mudanças físicas e atitudinais, confecção de textos autobiográficos, dentre outras.

As práticas de deliberação se referem à forma de resolução de problemas buscando o melhor modo de viver por meio de estratégias racionais. Quando há um problema ou alguma situação que precise de uma decisão coletiva, as práticas de deliberação como discussão, debate e clarificação de valores são as mais produtivas, na medida em que encaminham soluções de modo democrático e por serem assim, são respeitadas pelo grupo.

2.1 Afinal, por que Turma do Ventilador Quebrado?

O início do ano letivo se deu, ocorrendo nos dois primeiros dias letivos reuniões administrativas e o planejamento pedagógico e na primeira semana de aula com os estudantes, com o foco no acolhimento, primeiras apresentações e construção de laços entre as professoras e os aprendizes. A construção da identidade individual e coletiva é processual e precisa ser significativa para os envolvidos se sentirem pertencentes a um grupo (Devries; Zan, 2007).

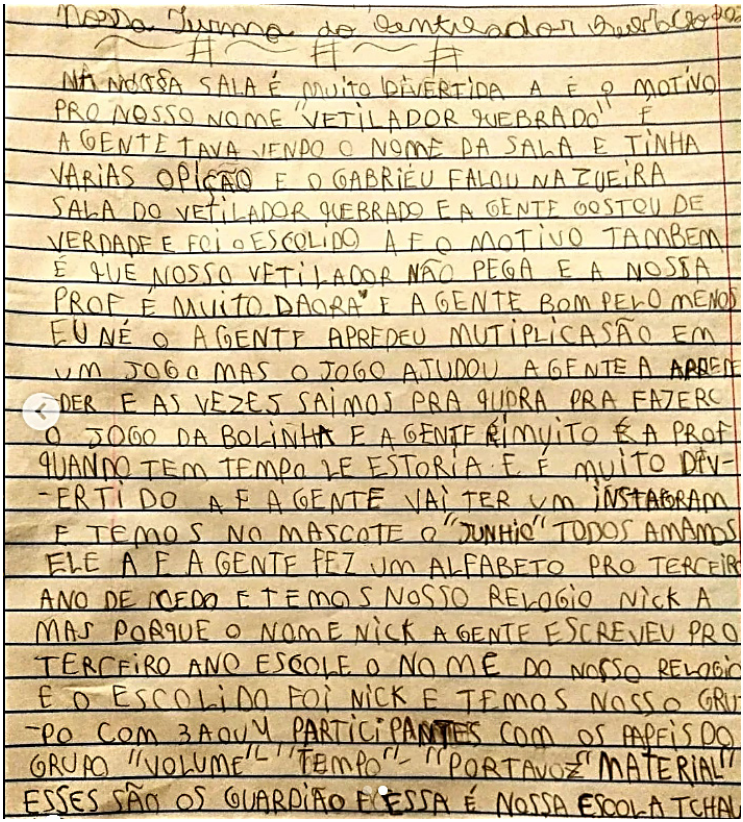
Por isso, a professora tutora propôs, logo nos primeiros dias de aula, o levantamento de ideias dos alunos acerca do possível nome para a turma que pertenciam, o qual os caracterizaria e seguiria até o final do ano; e algumas sugestões surgiram, tais como: turma do ventilador quebrado, turma do barulho, turma do coração e turma dos inteligentes. No dia 14 de fevereiro, houve uma votação às cegas, entre os estudantes, para decidir o nome, e resultou no empate entre duas das possibilidades. Então, eles levaram para a coordenadora pedagógica da unidade escolar, para decidir, mas ela preferiu realizar um sorteio. Naquele instante, ficava definido que o nome da turma seria: “Turma do Ventilador Quebrado”.

Figura 1- identificação da sala da TVQ, realizada pelas crianças (16/02/2022)

Fonte: Acervo pessoal.

Dias à frente, foi solicitado realizar com os alunos uma sondagem (ou produção de texto para investigação), não tendo nenhum tema pre-estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação ou equipe gestora da unidade escolar. Assim sendo, sugere aos alunos que elaborassem um texto que apresentasse a TVQ a alguém que não conhecesse, nunca tivesse ouvido falar ou não soubesse sobre o que andaram fazendo por lá...

Figura 2 - Primeira produção individual de texto sobre a "nossa Turma do Ventilador Quebrado" (22/02/2022)



Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição com alguns ajustes para melhor compreensão:

Nossa Turma do Ventilador Quebrado

Na nossa sala é muito divertida [divertido] a [ah!] e o motivo pro nosso nome "ventilador quebrado" é que a gente tava vendo o nome da sala e tinha varias opição [várias opções], e o Gabriéu [Gabriel] falou na zueira "sala do ventilador quebrado" e a gente gostou de verdade, e foi o escolhido. Ah, e o motivo também é que nosso ventilador não pega e a nossa prof é muito daora ♥ e a gente, bom pelo menos eu né, a gente aprendeu mutipli-

casão [multiplicação] em um jogo, mas o jogo ajudou a gente a aprender, e as vezes saimos para qudra [quadra] pra fazer o jogo da bolinha, e a gente rimuito [ri muito] e a prof quando tem tempo, le estoria [lê história] e é muito divertido, a [ah] e a gente fez um alfabeto pro terceiro ano de cedo, e temos nosso relogio [relógio] Nick. A gente escreveu pro terceiro ano escole [escolher] o nome do nosso relogio e o escolido [escolhido] foi Nick, e temos nosso grupo com 3 aou [e/ou] 4 participantes com os papeis do grupo "volume" - "tempo" - "portavoz" - "material" esses são os guardião [guardiões] e essa é nossa escola. Tchau.

2.1.1 Dispositivos pedagógicos utilizados

Uma vez definido o nome da turma, ainda outras proposituras foram-lhes apresentadas, como o "ruidômetro", a escolha de um nome para o mascote da turma (que era um cacto dançante de brinquedo, para desenvolver o senso de responsabilidade), a definição e a atribuição de papeis referentes à Aprendizagem Cooperativa (Morais *et al.*, 2021), o início do livro da vida da turma e o crachá para ida ao banheiro e beber água. Assim, a partir daquele dia, por exemplo, não precisavam mais solicitar às professoras autorização para irem ao banheiro e/ou beber água, desde que fizessem uso do crachá da turma que lhes outorgava (caso estivesse pendurado), ou não (se não estivesse, pois significava que alguém estava com ele fora da sala).

Figuras 3 e 4 - Crachás para somente um aluno sair por vez e desempenhar papeis nos grupos (09/02/2022)

Fonte: Acervo pessoal.

Pela primeira vez, após anos e anos de aprofundamentos e investigações sobre novas alternativas em educação, e de tentativas nos mais diversos níveis de atuação enquanto pedagoga, seria a primeira vez que uma das autoras efetivamente conseguiu vivenciar um sonho apenas vislumbrado há um pouco mais de uma década: por exemplo, a organização da grade curricular semanal, realizada pelos próprios estudantes (a qual ficará para

outra oportunidade de compartilhamento). Mas, entre as outras estratégias almejadas e assumidas, apresentamos a seguir o ruidômetro, o livro da vida e as assembleias de classe como exemplos para, enfim, tecermos algumas reflexões sobre a vivência de práticas morais no Ensino Fundamental I.

2.1.2 O *RUIDÔMETRO* COMO FAVORECEDOR DA AUTORREGULAÇÃO

O ruidômetro (termômetro de ruído) é uma escala, com variação de 0 a 10, em que o nível:

- "zero", significa silêncio;

- "um", sussurro ou um nível bem baixinho;

- "dois", nível baixo;

- "três", um nível médio, um pouco mais elevado;

- "quatro", um pouco mais alto;

- "cinco", alto!

- Acima disso, cada vez mais intenso e *insuportável* para um ambiente agradável e confortável, até o limite que é o "dez". Este, é comparável à uma verdadeira explosão! E não é desejado por ou para ninguém...

Não há a necessidade (e nem coerência), por exemplo, o professor solicitar silêncio o tempo todo, nas cinco horas de aula do dia, sem que os alunos possam trocar ideias (nem quando estão na mesa da merenda), e "apenas respirar, porque senão morre" como infelizmente já vimos e ouvimos em outros contextos...

É óbvio que, dependendo do momento e do espaço, existem os níveis mais apropriados entre o *zero* e o *cinco*. Assim como "conversar em nível de ruído 2", após a realização de certa atividade individual (tal qual a do cabeçalho, como era a realidade diária de nossa rotina), ou no momento de trocar pontos de vista dentro dos grupos de trabalho, ou ainda em nível 3, durante o recreio. Realizar uma leitura compartilhada para a sala toda, em nível 4 ou 5, e ouvir a explicação da professora em "nível de ruído 0", ou enquanto ainda realiza o registro de algo importante ou coisa assim.

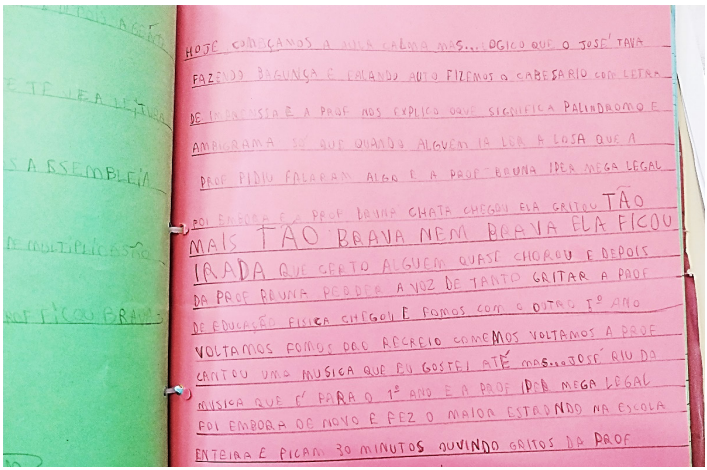
Há também os momentos *especiais* que requerem ainda mais de atenção, que denominamos de "escuta ativa", nos quais, além de "nível de ruído 0", são acompanhados de total atenção. Ou seja, é preciso largar tudo: lápis, livros, papeis, objetos, entre qualquer outra coisa que possa *roubar a atenção* e ter efetivamente uma escuta ativa.

Esse dispositivo se enquadra como de reflexividade tanto individual como coletiva, uma vez que os sujeitos precisam analisar o ambiente (e a atitude dos colegas) bem como fazer uma autoavaliação de sua postura e volume de voz.

2.1.3 O Livro da vida como relato sincero, real e seguro da vida na sala de aula...

O Livro da vida é uma técnica proposta pelo pedagogo e pedagogista francês Célestin Freinet (1896-1966) a partir da qual, em um caderno da turma, os alunos registram suas impressões e descobertas sobre si e sobre o seu cotidiano escolar, por iniciativa própria e/ou de forma dirigida.

Figura 5 - Exemplo de um registro do "Livro da Vida"



Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição:

"Hoje começamos a aula calma mas... Logico que o J. tava fazendo bagunça e falando auto fizemos o cabesario com letra de imprenssa e a prof nos explico oque significa palindromo e ambigrama só que quando alguem ia ler a losa que a prof pidiu falaram algo e a prof Bruna iper mega legal foir embora e a prof Bruna chata chegou ela gritou TÃO MAIS TÃO BRAVA NEM BRAVA ELA FICOU IRADA que certo alguem quase chorou e depois da prof Bruna perder a voz de tanto gritar a prof de educação fisica chegou e fomos com o outro 5º ano voltamos fomos pro recreio comemos voltamos a prof cantou uma musica que eu gostei até mas... J. riu da musica que é para o 1º ano e prof iper mega legal foi embora de novo e fez o maior estrondo na escola enteira e ficam 30 minutos ouvindo gritos da prof".

Elencamos como importante apontar que a prática da estratégia com o "Livro da vida" não teve como objetivo a correção ou até mesmo o trabalho das regras gramaticais, sintáticas ou semânticas, quer seja para os conteúdos da Língua Portuguesa, elencados para a correção textual dos estudantes em suas produções diárias, quer seja para estabelecer punições por suas expressões ou exposições contrárias às dos adultos. Pelo contrário! Desenvolver um ambiente no qual os aprendizes se sentissem seguros e confortáveis para se opor e até mesmo criticar, inclusive a postura da professora…

2.1.4 As Assembleias de classe como local de voz, escuta e responsabilidades

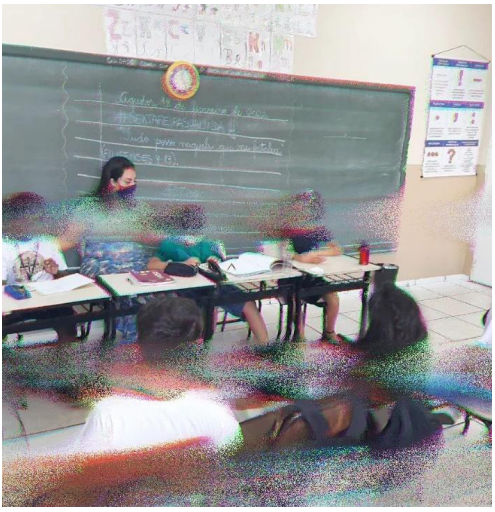
A realização de assembleias escolares (Tognetta; Vinha, 2007) é algo que sempre fascinou a primeira autora, desde a sua formação inicial e o envolvimento com novas alternativas em educação, no segundo ano de graduação em Pedagogia, quando cursou disciplinas que abordaram temas como: administração escolar, gestão cooperativa, autonomia dos estudantes, etc. Porém, como propor isso na prática? E mais desafiador: como

iniciar um trabalho nesse sentido sem precedentes e em uma escola tipicamente tradicional, que preza pela transmissão de conteúdos e o respeito unilateral à figura de autoridade do professor?

Mais especificamente durante o seu doutorado em Educação, quando se envolveu com realidades que, de forma clara e verdadeira, desenvolviam a esmerada prática de assembleias, foi a partir do ano de 2019 que começou a vivenciar experiências deleitosas neste sentido, tanto acompanhando a constituição do Grêmio Estudantil em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), situada na zona rural de uma outra cidade do interior do estado de São Paulo, como colhendo os dados empíricos nas duas escolas (uma na capital paulista e outra a 70 quilômetros da mesma capital) denominadas e reconhecidas como democráticas, que foram alvo de sua pesquisa (Sasso, 2022).

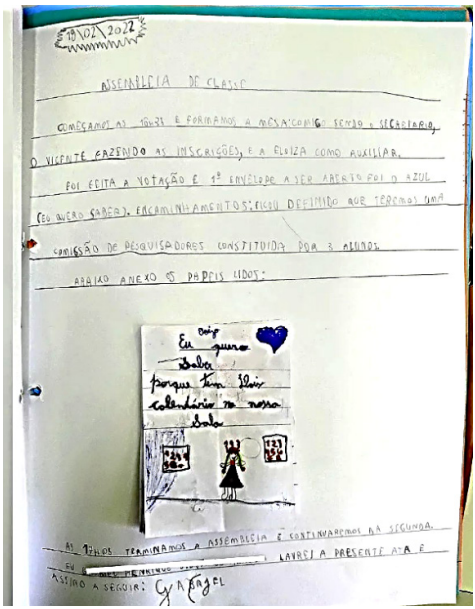
Chegou o momento, mais uma vez, embora de forma diferente, de experimentar a democracia dentro da realidade da TVQ: com a vivência de assembleias de classe, enfim!

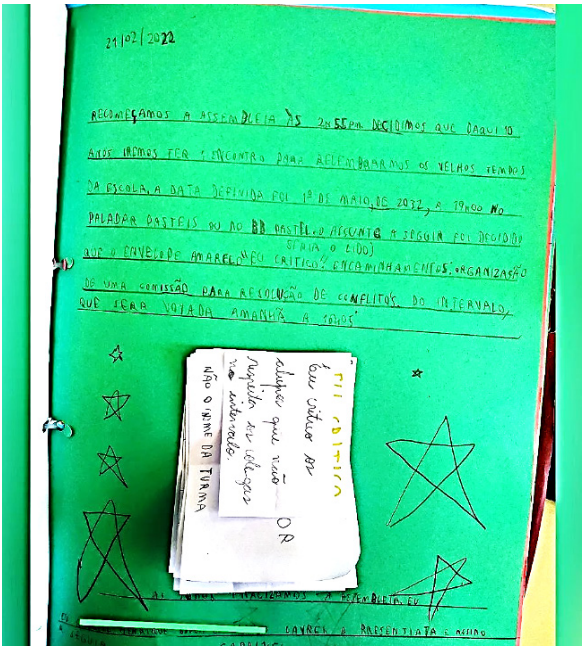
Figura 6 - Segunda assembleia de classe da TVQ (21/02/2022)



Fonte: Acervo pessoal.

Figuras 7 e 8 - Ata da primeira assembleia de classe da TVQ.





Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição do texto da imagem 6:

"18\02\2022

Assembleia de classe

Começamos as 16h35 e formamos a mesa: comigo sendo o secretario, o V. fazendo as inscrições, e a E. como auxiliar.

Foi feita a votação e o 1.º envelope a ser aberto foi o azul (eu quero saber). Encaminhamentos: ficou definido que teremos uma comissão de pesquisadores constituída por 3 alunos.

Abaixo anexo os papeis lidos:

[início do texto do papel anexo]

E.

Eu quero saber porque tem Dois calendário na nossa sala

[fim do texto do papel anexo]

As 17h05 terminamos a assembleia e continuaremos da segunda. Eu ------- lavrei a presente ata e assino a seguir: (assinatura)"

Transcrição do texto da imagem 7:

"21|02|2022

Recomeçamos a assembleia às 2:55pm. Decidimos que daqui 10 anos iremos ter encontro para relembrarmos os velhos tempos da escola. A data definida foi 1º de maio, de 2032, a 19h00 no P. P. ou no BB P. O assunto a seguir foi decidido que o envelope amarelo "eu critico" (seria o lido). Encaminhamentos: organização de uma comissão para resolução de conflitos. Do intervalo, que sera votada amanhã a 16h05.

[início do texto do papel anexo]

Eu critico os alunos que não respeita os colegas no intervalo.

[fim do texto do papel anexo]

[início do texto do papel anexado abaixo]

Eu critico o ventilador quebrado não o nome da turma

[fim do texto do papel anexo abaixo]

As 15h25 finalizamos a assembleia. Eu --------- lavrei a presente ata e assino a seguir: (assinatura)".

3 Algumas reflexões sobre a vivência de práticas morais no Ensino Fundamental I

A partir das vivências apresentadas, fora-nos possível contemplar avanços tanto no estabelecimento de relações respeitosa entre iguais, e entre eles e os adultos, ou no quesito da autonomia moral ou cognitiva (no respeito às regras e/ou nas conceitualizações das crianças, em suas produções escritas, por exemplo).

A atividade de escolha do nome da turma foi uma prática deliberativa que envolveu a elaboração de propostas, a escuta do outro e a decisão coletiva por meio do voto.

O ruidômetro é uma atividade de reflexividade na medida em que promove a autorreflexão, a consciência de si mesmo e a autorregulação em relação a uma necessidade pessoal e também do grupo.

O Livro da Vida, como um espaço seguro e livre para relatos das atividades do indivíduo e do grupo podem ser vistos como prática de reflexividade. O produto material expressa a autoconsciência e consciência do funcionamento do grupo, reconhecimento do outro e por não haver crítica negativa sobre o material produzido vemos a sinceridade e a transparência fundamentadas na confiança construída entre os membros.

As assembleias de classe são classicamente sabidas como prática de deliberação e nessa experiência foi admirável como o grupo se apropriou das rotinas e das estratégias para decidirem sobre os assuntos que lhes cabia.

Considerações Finais

Pretendemos aqui apresentar um relato de experiência docente no Ensino Fundamental I, com o objetivo de abordar aspectos de algumas das práticas morais, de reflexividade e de deliberação descritas por Puig (2004).

Até o mês de março de 2022, a TVQ contou com a atuação, além da professora tutora, de duas professoras da Educação Especial como auxiliares, sendo que, a partir do mês de abril, uma destas precisou ser remanejada para outra turma, a fim de cobrir a falta de mão de obra para atuação com um aluno com TEA -nível 3 de suporte-, do 2.º Ano. Outrossim e, indubitavelmente, citamos como imprescindível o apoio e a segurança encontrados na equipe gestora, sobretudo na figura desempenhada pela coordenadora pedagógica da instituição que, com muita paciência e empatia, sempre acolheu e possibilitou a realização das propostas de trabalho que foram inovadoras naquela realidade escolar até então.

No mês de junho, os educandos organizaram a exposição de seus poemas concretos autorais, com direito à visitação dos alunos do 4.º Ano da tarde, sessão de perguntas e tudo mais. Logo mais iniciaram os ensaios para a festa junina, na qual também ocorreu envolvimento ativo dos estudantes em toda a sua organização. No mês subsequente, houve o tradicional período de recesso escolar e após o retorno, no mês de agosto, a notícia que abalaria todo o andamento do trabalho desenvolvido até ali, até mesmo referente à organização do grêmio estudantil.

No final do referido mês de agosto, a professora tutora recebeu a aprovação em um concurso de provas e títulos para lecionar, pela primeira vez, no ensino superior, a saber, na Unesp de Marília; e precisou, para tanto, dar a notícia mais dolorosa até ali, aos pequeninos.

As diferentes estratégias necessárias para possibilitar que todos os alunos, inclusive os estudantes PAEE, participassem integralmente das oportunidades educacionais e com resultados favoráveis, tanto a Aprendizagem Cooperativa como estratégias voltadas para uma Educação Democrática, em que os educandos atuavam ativamente em seus processos de aprendizagem, apresentaram-se como possibilidades metodológicas fecundas para o trabalho do pedagogo, atuante em classe regular com estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação, principalmente na intencionalidade do trabalho docente para com o desenvolvimento moral infantil. Na Educação, é necessário aos educadores realizar escolhas, assumir os riscos de cada uma delas, retomar (se preciso for), avançar ou interromper, quando julgar importante; abrir ou fechar brechas, e, assim, ir construindo suas práticas pedagógicas, pautadas em princípios e normas que regerão a realidade, de maneira planejada, consciente, estruturada e política.

O anseio é que os exemplos recortados desse esforço por uma prática indissociável com a teoria elencada, sirvam de inspiração para outras muitas que ocorreram, ocorrem ou ocorrerão. Que consideram o ensino e a aprendizagem partindo do interesse, da necessidade e de situações significativas daqueles que são o foco de todo o processo: as crianças! Experimentando, dia após dia, o que é, realmente, ser protagonistas de suas trajetórias.

Acreditamos que, se oferecemos possibilidades para o relato, a discussão (no sentido de troca de pontos de vista), e a reflexão sobre as ações realizadas, aproximar-nos-emos do objetivo tão popularmente disseminado: uma convivência mais ética, justa, harmoniosa e embasada no respeito e no amor.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

MORAIS, A. de. *et al*. (org.). **Aprendizagem cooperativa**: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural de educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

SASSO, B. A. **Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas**: implicações epistemológicas e educacionais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

A caixa de cartas e o mapa de mim: práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral e à promoção da convivência ética na escola

Tatiane C. do Espírito Santo NAKAHODO[1]
Rita Melissa LEPRE[2]

1 Introdução

O que são práticas reflexivas ou práticas de reflexividade? Segundo Puig (2004), são práticas morais voltadas ao conhecimento e cuidado de si e referem-se ao processo pelo qual os indivíduos se engajam em uma análise crítica e deliberativa de suas próprias ações e valores morais, bem como das normas sociais e culturais que os influenciam. Essa reflexão não é apenas uma contemplação passiva mas, sim, um processo ativo que envolve a análise das consequências éticas de possíveis ações e a consideração dos princípios morais que guiam determinados comportamentos. "Podemos afirmar que o sujeito deste tipo de prática é o "eu" de todos e de cada um

[1] Mestre em docência para Educação Básica- Unesp- Bauru, pedagoga, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação – GEPEDEME. E-mail: tatiane.nakahodo@unesp.br

[2] Doutora em Educação, Livre-Docente em Psicologia da Educação. Professora Associada da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, campus de Bauru. Líder do GEPEDEME - Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação. Orientadora das duas pesquisas relatadas neste capítulo. E-mail: melissa.lepre@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p163-178

dos alunos da turma" (Puig, 2004, p. 102). Isso significa que práticas morais devem considerar o sujeito em construção e a articulação entre o olhar subjetivo e o olhar objetivo que não separam o sujeito de seu meio sociocultural. Assim, este sujeito se constrói e se conhece de forma individual e coletiva, buscando o melhor para si e para os outros.

As práticas morais reflexivas fazem parte das possibilidades de uma Educação Moral ou em Valores que tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Puig (1998) aponta que a Educação Moral não precisa ser uma imposição heterônoma de valores e normas de conduta e muito menos pode ser reduzida à aquisição de habilidades pessoais para adotar decisões subjetivas, mas deve colaborar imprescindivelmente com os estudantes para favorecer o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que influem no juízo e na ação moral, com o propósito "[...] de que sejam capazes de orientar-se de forma racional e autônoma naquelas situações em que lhes é apresentado um conflito de valor" (Puig, 1998, p. 18).

Piaget (1994) afirma que o sujeito tem papel ativo na construção dos valores, nas normas de conduta, na convivência com os pares, com os quais irá construir-se na interação com o meio formado por relações sociais. Puig (1998) descreve que para se construir uma vida coletiva e justa é preciso que se aprenda sobre a multiplicidade de pontos de vista, crenças e maneiras de entender o que para o outro é uma vida feliz e justa. Isso inclui o conhecimento de si e do outro e a reflexão sobre a própria moralidade.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é relatar e refletir sobre o desenvolvimento de práticas de reflexibilidade com escolares de um 4.º Ano do Ensino Fundamental, entre nove e dez anos, de uma escola da rede pública da cidade de Bauru–SP, nos anos de 2022 e 2023, tendo como fundamentação teórica os estudos e pesquisas de Janusz Korczak (1997) sobre os direitos das crianças e de Jean Piaget (1994) sobre o juízo moral na criança. As ações desenvolvidas tiveram como base a Caixa de Cartas, proposta por Korczak (1997) e o "Mapa de Mim", proposto por Tognetta (2020) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), que tem como fundamentação teórica as pesquisas de Piaget (1994) expressas em seu livro "O juízo moral na criança".

A Caixa de Cartas é um dispositivo criado por Korczak, médico, escritor, pedagogo e ativista social, mais conhecido como precursor do direito das crianças devido à sua luta incansável por elas, sobretudo, como diretor do orfanato "Lar das Crianças", criado em 1912, em Varsóvia, que transformou em uma verdadeira república de crianças. "Nele, conseguiu observá-las, ouvi-las e conversar com elas. Tornou-se um especialista formado por verdadeiros especialistas em infância, as próprias crianças" (Marangon, 2019, p. 171-172). Devido à rotina agitada do orfanato, que chegou a acolher cerca de 200 crianças, nem sempre era possível oferecer atenção individualizada e paciente para cada uma delas, o que levou Korczak, atento em suas observações diárias, a propor uma caixa na qual elas podiam depositar cartas escritas com ou sem a ajuda de outras pessoas. Essas cartas eram abertas em um momento de assembleia, com todas as crianças em grupo e eram lidas com o assentimento das crianças.

A discussão coletiva era embasada nos sentimentos e questões expostas e não nas crianças em si, respeitando cada uma delas e compreendendo que o foco não era apontar um culpado ou responsável por alguma ação, ou conflito específico, mas refletir sobre o que as ações realizadas podem gerar no outro e no grupo como um todo.

O "Mapa de Mim" (Tognetta, 2020), por sua vez, é uma sequência de atividades composta por três etapas: 1) Minha ilha: autoconhecimento; 2) O timoneiro em mar-aberto: linguagens e comunicação e 3) A bússola para me guiar: valores e tem como objetivo a construção de um caminho que possibilite o autoconhecimento, o olhar para o outro e a construção de ações grupais. Está disponível para *download* no site da Editora Adonis[3].

As práticas reflexivas relatadas e analisadas a seguir foram pautadas nessas duas propostas e construídas pela pesquisadora responsável que também era a professora da sala de aula na qual foram aplicadas. Para além da apresentação das atividades desenvolvidas, faremos incursões teóricas sobre os fundamentos do nosso trabalho de pesquisa-intervenção, na tentativa de construção de um texto que revele o movimento da práxis pedagógica realizada, na qual teoria e prática se relacionam dialeticamente e permitem reflexões, autoavaliações e reconstruções constantes.

[3] https://www.editoraadonis.com.br/livros/292/coragem-moleque

2 Relato e análise das vivências com as práticas reflexivas a partir da Caixa de Cartas e do "Mapa de Mim"

> [...] Cada noite retirava um punhado de folhas de papel escritas com uma letra desajeitada e, no silêncio do escritório, podia refletir calmamente em tudo o que, na agitação do dia sobrecarregado de trabalho, teria provavelmente me passado despercebido ou que considerava pouco importante. [...] Talvez você encontre até mesmo um poema não assinado. A criança teve uma ideia, passou-a para o papel e, não sabendo o que fazer com aquilo, pôs na caixa de cartas [...] (Korczak, 1997, p. 317).

É notório que o percurso das práticas reflexivas, aliadas à roda da Caixa de Cartas e ao "Mapa de Mim", se fez necessário, pois segundo Gonçalves e Bueno (2022), para conseguir descentrar-se e olhar para o outro, primeiramente é imprescindível que conheçamos a nós mesmos, sendo o autoconhecimento a base para todo trabalho pautado no desenvolvimento moral, segundo a teoria construtivista.

Gonçalves e Bueno (2022) reiteram, ainda, que se reconhecer em uma construção que parte primeiro de quem se é, é possível pensar nas relações com os pares nas suas relações sociais. Aqui, destacamos o contexto escolar, com os colegas e os professores, em um ambiente que seja propício a esse trabalho no qual a criança sente-se segura para falar sobre si e ser escutada favorecendo sua autoestima positiva, levando-a a construir valores positivos sobre si mesma, sobre os outros e a convivência.

Sendo assim, buscou-se por meio da aplicação da Caixa de Cartas (Korczak, 1997) a possibilidade de se organizar o tempo do professor para que os estudantes pudessem ter esse momento para dizer e ouvir sobre os conflitos que aconteciam entre eles, contribuindo para a construção de uma relação pautada na reflexão do impacto das nossas ações no outro, no respeito mútuo, na cooperação, no diálogo, na escuta, no acolhimento e, consequentemente, possibilitar avanços necessários em busca do desenvolvimento da autonomia moral (Piaget, 1994).

Todavia, este trabalho faz-se significativo se olharmos para os estudantes, como descreve Tognetta (2003), como seres humanos que "não são", mas que "estão", em que a construção de valores que desejamos é um processo intrapessoal a esse desenvolvimento se realizando progressivamente pela conservação de valores que têm origem nos sentimentos que se manifestam nas diferentes situações que acontecem no decorrer da vida. Para tanto, é relevante que esse estudante tenha a possibilidade de se conhecer para que assim possa reconhecer o outro com suas singularidades.

Neste percurso, é importante possibilitar práticas reflexivas nas quais eles possam perceber o quanto é necessária essa apropriação em um caminho de ressignificações no plano mental. Nessa direção, como descrevem Bataglia e Lepre (2022, p. 23), importa que busquemos instrumentos pedagógicos que possibilitem a descentração dos sujeitos para que "[...] estes exercitem a empatia e o respeito mútuo a partir da dupla perspectiva de olhar a partir de si, considerando sua história e contexto e para além de si, visando respeitar outros pontos de vista e condutas".

A Caixa de Cartas de Janusz Korczak garante esses momentos marcados na sala de aula, e conjuntamente com essa proposta que tem como imprescindível a roda de conversa sobre as cartas depositadas pelos estudantes, se fez essencial o alinhamento com outras práticas reflexivas que oportunizassem o conhecimento sobre si, as emoções, a relação com o outro, quem o outro é e o reconhecimento dos valores importantes para a construção de uma convivência ética do grupo neste espaço.

As rodas de conversa sobre as cartas depositadas na Caixa de Cartas, durante a semana, aconteceram às quartas-feiras no período de duas aulas. Inicialmente, as conversas ocorriam dentro da sala de aula e depois intercaladas com o ambiente externo. Durante as rodas, a pesquisadora abria a Caixa de Cartas, descrevia a situação relatada e os envolvidos nas situações diversas tinham a escolha de se pronunciar, compartilhando sentimentos e emoções. Após isso, os demais estudantes podiam participar com sugestões de soluções, exemplos sobre vivências parecidas e outros relatos que contribuíssem para a reflexão e diálogo do grupo. Os estudantes se sentavam em roda de forma que todos pudessem ver e ser vistos, evitando qualquer sentimento de menos valia e havia um combinado de que aquele que de-

sejasse participar do diálogo ou tivesse dúvidas sobre o que estava sendo apresentado pelos colegas deveria levantar o braço e aguardar seu momento de fala para fazer a pergunta.

Após essa parte de diálogo sobre as cartas, simbolicamente os estudantes rasgavam a carta como simbologia do "conflito encerrado" sendo perceptível a satisfação deles nesse momento. Em seguida, encerrava-se a roda da resolução de conflitos e era realizada a apresentação da temática e atividade proposta para o dia, cujo objetivo era construir com eles um caminho concreto de conhecimento próprio e reconhecimento do outro, buscando a construção de um ambiente sociomoral afetivo na sala de aula que possibilitasse o desenvolvimento moral dos estudantes. Assim, a pesquisadora explicava os conceitos das temáticas e as atividades a serem realizadas, utilizando recursos visuais como *Power Point* e *Canva*. Ela respondia às dúvidas das crianças conforme surgiam, distribuía os materiais impressos, mediava as reflexões propostas e mobilizava ações para que os estudantes discutissem junto à professora sobre todo o percurso daquele dia. Para além das discussões possibilitadas pela leitura das cartas, outras práticas foram desenvolvidas e serão relatadas.

A primeira dinâmica proposta registrada como "Pote das emoções" teve por base a atividade "Eu comigo mesmo" do "Mapa de Mim" (Tognetta, 2020), que objetivava reconhecer, nomear e expressar as emoções por meio do desenho. A atividade solicitava aos estudantes que pensassem em diferentes sentimentos no período pós-pandemia e que registrassem as medidas proporcionais daquilo que sentiam naquele momento:

Figura 1 – O pote das emoções.

Fonte: Mapa de mim (Tognetta 2020) adaptado pela pesquisadora.

Nessa atividade, foi interessante constatar a dificuldade dos estudantes para distinguir o que eram sentimentos, o que eram emoções e o que eram sensações fisiológicas. Frente a isso, para apresentar a atividade antes de iniciá-la, foi proposta uma roda de conversa para verificar o que os estudantes entendiam por sentimentos e algumas falas se destacaram, como "Eu tenho sentimento de muito sono, depois da pandemia eu sentia muito isso, agora melhorou"" e "eu não sei o que são sentimentos". No acompanhamento do grupo desde o início do ano de 2022 era possível observar o quanto eles tinham dificuldades para reconhecer os sentimentos, as emoções e saber explicar o que sentiam. Sendo assim, depois desta primeira conversa, foi importante expor aos estudantes uma apresentação em slides que explicava o que eram sentimentos e emoções e como tudo isso acontecia dentro de nós. Após essa apresentação inicial, foi então proposta a realização do pote dos sentimentos de cada um.

Constatamos, na realização da atividade, que conforme os estudantes aprenderam a distinguir o que eram emoções do que era sentimentos, iniciaram o desenho no pote dos sentimentos. Destacamos que a medida que teve maior quantidade demarcada por eles foi "felicidade" e as medidas que tiveram menor quantidade demarcada nos potes foram respectivamente "tristeza" e "raiva". Verificamos também que alguns estudantes, em sua maioria meninos, não concluíram a atividade porque não conseguiram nomear o que sentiam, mesmo após a roda de conversa e exposição da explicação. Cabe destacar aqui que em recentes pesquisas de estudos exploratórios com estudantes do ensino básico sobre a identificação de sentimentos e emoções, como de Aparício *et al.* (2020), verificou-se que a maior competência de identificação e diferenciação emocional acontece no gênero feminino e que estas competências aumentam com a idade.

Constata-se assim, o quanto é urgente em sala de aula um trabalho voltado para o conhecimento de si e do outro e, consequentemente, para a convivência ética, por meio de propostas que valorizem a autorreflexão, o diálogo e a escuta em um ambiente sociomoral cooperativo. Conforme indicam Gonçalves e Bueno (2022), é preocupante a ausência de objetivos claros sobre autoconhecimento para as crianças do 4.º e 5.º Anos como

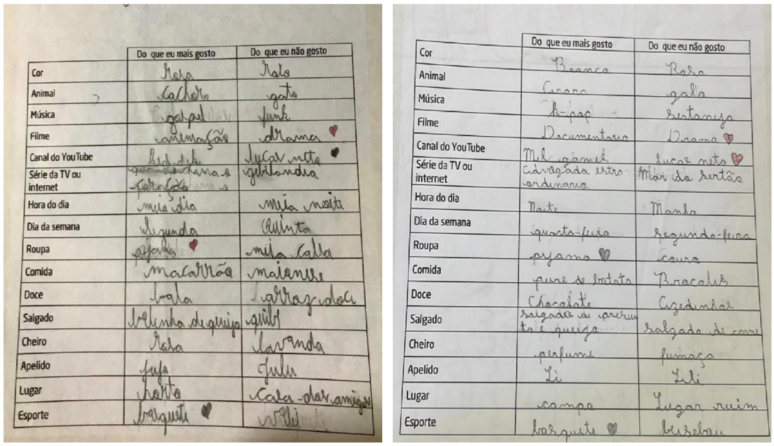
constatado na pesquisa do Grupo de Ensino e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), no que tange à temática do conhecimento de si e do outro para a convivência de crianças maiores, "[...] como se esta etapa já estivesse consolidada, sabendo-se que esse é um caminho que será percorrido por toda a vida do sujeito por meio de suas relações *intra* e interpessoal" (Gonçalves; Bueno, 2022, p. 28).

Este trabalho que parte da sala de aula e que precisa estar na escola, sendo um campo rico para atuar na formação do ser humano como um todo, se faz imprescindível na caminhada em direção à Educação em Valores, visto que precisamos possibilitar aos nossos estudantes o desenvolvimento do autoconhecimento para que saibam reconhecer suas emoções e sentimentos, a fim de que lidem melhor consigo mesmos, desenvolvendo o autocontrole e se relacionando de forma mais assertiva com o meio social em que convivem.

Em continuação às práticas reflexivas que foram desenvolvidas na sala de aula e que favoreciam o autoconhecimento, também trabalhamos o registro da atividade "Planeta Eu I" do livro "Mapa de Mim" (Tognetta, 2020) que objetivava contribuir para o autoconhecimento refletindo sobre o que pensam e gostam, conhecendo-se melhor e notando as diferenças entre o que os colegas gostam e pensam.

A atividade solicitava aos estudantes que preenchessem uma lista com itens que eles mais gostavam e itens que eles menos gostavam de diferentes categorias e, após produzirem suas listas individualmente, escolhessem uma dupla para compartilhar as anotações e comparar as respostas dos itens. Vejamos a lista apresentada na Figura 02, na qual após a comparação, as duplas escolheram o coração como símbolo que representasse os pontos de afinidades.

Figura 2 – Lista com itens de preferência das crianças



Fonte: "Mapa de Mim" (Tognetta, 2020, p. 21).

Tamanha foi a admiração de todos ao constatar que apesar das crianças terem escolhido como dupla aqueles com quem tinham mais proximidade, poucas foram as coincidências e que por mais que toda a turma tivesse a mesma média de idade, que variava entre 9 e 10 anos, as diferenças superam expressivamente as afinidades pessoais.

Vimos aqui a importância de se propor atividades que permitam aos estudantes o autoconhecimento e o compartilhamento com o outro para conhecerem-se a si mesmos, percebendo as diferenças e tomando consciência do quanto são diferentes mesmo que considerando suas relações de amizade muito próximas, pelo simples fato de serem humanos singulares.

Tognetta (2003, p. 167) afirma que "[...] talvez os maiores preconceitos da humanidade sejam frutos, dentre outros motivos, da não experiência em contrapor-se com o diferente". Nesse sentido, Vidigal e Vicentin (2012) apontam que o desenvolvimento moral só é possível quando percebemos o outro e trabalhamos com as diferenças, sendo esse desenvolvimento imprescindível para a formação da personalidade ética.

Para tanto, Puig (1998) destaca que uma ação educativa que busca o desenvolvimento da moralidade só pode ser efetiva quando está siste-

matizada em uma educação moral como construção pessoal pautada na realidade social. Sobre isso, Puig (1998, p. 15) discorre:

> [...] a educação moral deve converter-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar moral e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com as realidades [...] deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.

Entendemos, então, que é improvável desenvolver-se moralmente sem antes conhecer-se a si mesmo, para então aprender a reconhecer o outro com suas singularidades e valores que podem não ser iguais aos meus, mas que devem ser mutuamente respeitados.

Na sequência da apresentação das práticas reflexivas propostas, desenvolvidas na sala de aula concomitantemente à Caixa de Cartas, veremos agora o registro da atividade sobre a construção dos valores morais. Inicialmente realizamos um levantamento prévio sobre o conhecimento dos estudantes sobre o que são valores morais, o que retornou resposta unânime do grupo sobre desconhecer esse termo usado para nomear posicionamentos e sentimentos que guiam nossas ações cotidianas. A fim de esclarecer e informá-los a respeito dessa temática, a pesquisadora apresentou uma sequência de slides que exemplificam e explicam o que são os valores morais.

Nesse sentido, a atividade "A bússola para me guiar: valores" proposta no livro "Mapa de mim" (Tognetta, 2020) foi readaptada nos slides de apresentação do tema e teve por objetivo conhecer o que são valores morais e pensar juntos sobre como eles são importantes para guiar nossas ações na busca de uma boa convivência com os pares e com a própria construção pessoal a fim de que se viva com satisfação.

Figura 3 – Slides da atividade "A bússola para me guiar: valores"

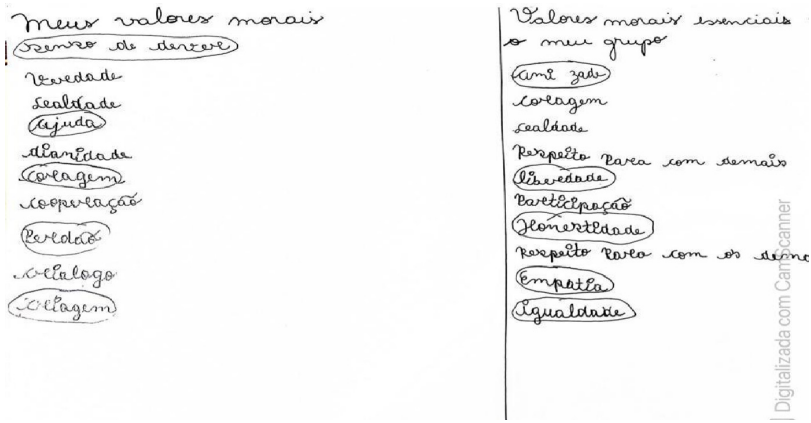
Fonte: "Mapa de Mim" (Tognetta, 2020, p. 35-36-41) adaptado em slides pela pesquisadora.

Como descrito nos slides, para a consolidação dessa atividade, objetivando a reflexão de forma individual e depois coletiva, a pesquisadora propôs uma "dinâmica dos valores" na qual os alunos receberam uma folha sulfite e elencaram 10 valores pessoais e 10 valores necessários no grupo. Após elencar, precisaram escolher 5 valores de cada grupo e, finalmente, selecionar um valor que para eles devesse constar na convivência.

Após decidirem individualmente o valor selecionado, foi registrado na lousa a escolha de cada um e os valores que mais se sobressaíram na atividade (fé, lealdade, amizade, igualdade, diálogo, força de vontade, em-

patia, bondade, paz, perdão, verdade, esperança e diálogo) foram selecionados pelo grupo como os valores que deveriam guiar a turma na melhoria da convivência naquele momento.

Figura 4 – Valores selecionados pelas crianças



Fonte: Adaptado de Mapa de Mim (Tognetta, 2020) imagem do arquivo pessoal da pesquisadora.

Objetivando a representação simbólica do grupo, como sugerido na atividade "Árvore dos Valores" no "Mapa de Mim" (Tognetta, 2020, p. 31), foi proposto ao grupo a confecção da Árvore dos Valores do 4.º ano. Para tanto, realizamos uma roda de conversa e os estudantes colaram os valores morais que haviam elencado e que selecionaram como representativos do grupo e assinaram a árvore como símbolo do "compromisso com o cultivo para colheita dos frutos". Foi realizada uma discussão sobre os valores e as virtudes a partir da afirmação de Comte-Sponville (1999), citado no "Mapa de Mim":

> Não se trata de dar lições de moral, mas de ajudar cada um a se tornar seu próprio mestre, como convém, e seu único juiz. Com que objetivo? Para ser mais humano, mais forte, mais doce. Virtude é poder, é excelência, é exigência. As virtudes são nossos valores morais, mas encarnados, tanto quanto pudermos, mas vividos, em ato (Comte-Sponville, 1999, orelha do livro).

Figura 05 – A árvore dos valores

Fonte: Adaptado de "Mapa de Mim" (Tognetta, 2020, p. 31).

As práticas reflexivas apresentadas ilustram a essencialidade de ações democráticas que devem ser sejam proporcionadas de forma intencional e planejada, voltadas para a construção de um ambiente que possibilite a participação efetiva dos estudantes nos processos de autoconhecimento, de reconhecimento do outro, dos valores que cada um traz consigo e da importância de uma convivência ética pautada nos valores do grupo que está inserido na sala de aula e na escola.

Tognetta e Lepre (2022) descrevem que para oportunizar aos estudantes a vivência de valores sociomorais na rotina escolar é preciso que a aula tenha a participação ativa deles, conjuntamente com um professor mediador e argumentador, que os leve a desenvolver a percepção sobre o que é uma convivência ética e a pensar diferentes formas de resolver seus próprios conflitos, entendendo que cada um tem o seu valor humano.

3 Considerações Finais

A Caixa de Cartas e as atividades desenvolvidas e relatadas tinham por objetivo oportunizar aos estudantes um encontro marcado com a mudança necessária para que o ambiente da sala de aula pudesse se tornar para além de um local de construção do conhecimento científico, um lugar de acolhimento, de escuta, de diálogo, de reconhecimento dos sentimentos, de conhecimento de si e do outro, de afetividade, solidariedade, de trocas, de respeito mútuo e consequentemente de avanços em busca do desenvolvimento da moralidade autônoma.

As atividades que foram propostas partindo do material "Mapa de Mim" (Tognetta, 2020) tiveram impacto significativo e positivo nos estudantes, que puderam aprender mais sobre eles mesmos, sobre os amigos, sobre conceitos que desconheciam como, por exemplo, "o que são sentimentos e emoções", "linguagem descritiva e linguagem valorativa" e "o que são valores morais".

Tognetta (2003, p. 125) afirma que ao se oferecer condições necessárias a esse desenvolvimento quando desejamos a formação de pessoas éticas, encontramos a possibilidade de construção das virtudes, "[...] sobremaneira, a solidariedade que perpassa o desenvolvimento cognitivo, moral e contemporaneamente como parte dessas necessidades humanas, a afetividade".

Essa construção significativa dentro da sala de aula inicia-se quando buscamos um ambiente que passa a acolher o outro como ele é, valorizando seus sentimentos e sendo respeitado nisso, construindo juntos um lugar onde cada um possa falar de si e ouvir do outro, permitindo que os estudantes sintam-se cada vez mais pertencentes ao local e ao grupo em que estão inseridos. Entendemos que as palavras-chave, que simbolizam essa construção dentro da escola em busca de tornar possível e constante esse trabalho na sala de aula, são: acolhimento, reconhecimento e pertencimento. Ademais, quanto mais os estudantes sentiam-se ouvidos, mais se sentiam acolhidos; quanto mais tinham valorizados seus sentimentos e eram respeitados nisso, mais se sentiam reconhecidos e quanto mais isso acontecia, mais nítido era o sentimento de pertencimento do grupo.

Considerando tudo o que vimos e sentimos nesta experiência formativa, a partir de práticas morais, sugerimos o trabalho com a formação dos professores para que se sintam capacitados para atuar de forma significativa, como agentes transformadores do ambiente escolar que se inicia na convivência da sala de aula para que assim possam ressignificar a forma como lidam com as divergências e colaborar de maneira efetiva no desenvolvimento moral de seus estudantes, valendo-se de possibilidades, como a Caixa de Cartas e o "Mapa de Mim", como meios democráticos e cooperativos de mediação da prática reflexiva na resolução dos conflitos.

Referências

APARÍCIO, G.; FERREIRA, M.; CAMPOS, S.; RIBEIRO, O.; AMARAL, O.; CRUZ, C. *et al*. Identificando emoções e sentimentos: estudo exploratório com alunos do ensino fundamental e médio**. Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 33, p. e-APE20190057, mar. 2020. Disponível em: https://acta-ape.org/en/article/identifying-emotions-and-feelings-exploratory-study-with-elementary-and-high-school-students. Acesso em: 15 mar. 2024

BATAGLIA, P. H. R.; LEPRE, R. M. Por que escolher Piaget para fundamentar o tema da convivência ética na escola. *In*: TOGNETTA, L. R. P., LEPRE, R. M. (org.). **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: Por quê?. Americana: Adonis, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC; Secretaria da Educação Básica, 2018.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GONÇALVES, C. C.; BUENO, M. C. S**.** Como é que se trabalha o conhecimento de si e do outro: a partir da interação com os pares e com os adultos? *In:* TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: como é que se faz. Americana: Adonis, 2022. p. 19-37.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARANGON, A. C. R. Janusz Korczak e os direitos da criança: entrelaçando vida e obra. *In*: BOTO, C. **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 171-187.

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

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

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

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. Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **Coragem, moleque**. Mapa de Mim. Americana: Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P; LEPRE, R. M. (org.) **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: Por quê? - Americana: Adonis, 2022.

VIDIGAL, S. M. P.; VICENTIN, V. F. O processo da resolução de conflitos entre crianças e adolescentes *In*: TOGNETTA, L. R. P., VINHA, T. P. (org.). É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral.São paulo: Editora do Brasil S/A, 2012.

Relato de experiência: colaboração entre as habilidades sociais e a educação em valores morais

Bianca Vitti CINCOTO [1]
Natália Bersan PERES [2]

1 Introdução

No cenário contemporâneo das relações sociais, a questão dos valores morais ocupa lugar de destaque. Em uma nova era tecnológica, na qual as informações são acessadas e modificadas rapidamente; onde é possível "se esconder" atrás de uma tela de aparelhos eletrônicos; onde expor sua possível opinião sobre qualquer tema para um grande público é feito de forma rápida e muitas vezes sem consequências, encontramos alguns dos fatores que contribuem para surgimento de discussões sobre quais são os valores e regras morais que deveriam estar sendo considerados.

Contudo, esse tema não é atual, pois os estudos acerca do desenvolvimento moral dos sujeitos já vêm sendo pesquisado desde a Antiguidade,

[1] Doutoranda no Programa de Psicologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Câmpus de Assis – SP. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Câmpus de Bauru – SP. Psicóloga pelo Centro Universitário do Sagrado Coração – UNISAGRADO – Bauru/SP e vinculada ao GEPEDEME – Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação. E-mail: bianca.vitti@unesp.br;

[2] Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pelo Curso de *Lato Sensu* pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Câmpus de Bauru – SP. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Câmpus de Bauru – SP. Psicóloga pelo Centro Universitário do Sagrado Coração – UNISAGRADO – Bauru/SP. E-mail: nataliabeperes@gmail.com.

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p179-198

através de reflexões sobre como a Educação Moral se desenvolve, o que seria um sujeito ético e moral, quais seriam as formas "corretas" de agir, além de, qual seria o papel da escola e dos docentes em relação a essa construção da Educação Moral na vida dos discentes (Lepre, 2019).

Em busca da análise desses questionamentos, destaca-se Piaget, renomado psicólogo, que com suas mais diversas obras, dedicou-se a pesquisar o desenvolvimento moral humano e suas relações.

Para Piaget (1994), a educação moral passa por dois processos relacionais para o seu desenvolvimento, o de coação e de cooperação, em que ambos possuem suas especificidades e importância. É na interação do sujeito com o meio em que ele está inserido que ocorrem os mais diversos processos de aprendizagem, sejam eles formais ou informais, intencional ou não intencional e é justamente nessas relações sociais que também acontecem a construção da moralidade.

A coação seria o primeiro momento da relação do indivíduo com ambiente social e as regras que nele permeiam, ou seja, é através da coação que a criança terá noção sobre o bem e o mal, o certo e o errado, pois é através dessa imposição de regras que ela começará a criar suas próprias concepções, uma vez que, em um primeiro momento, elas ainda não as compreendem e as cumprem muitas vezes pela obediência à autoridade e/ou para não perderem um vínculo afetivo com o sujeito de autoridade (Lepre, 2019; Lepre, 2006).

Já a cooperação ocorre quando a pessoa contribui para a formulação das regras e seguem-nas por meio do respeito mútuo e da reciprocidade, ou seja, quando as regras são criadas por um acordo coletivo e o sujeito concilia as suas necessidades e perspectivas com as do seu entorno, sendo o seu cumprimento e obediência uma escolha (Lepre, 2019; Alves, 2018; Chiari, 2022).

> Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos (Piaget, 1998, p. 63).

Entretanto, Chiar (2022, p. 27) ressalta que:

> A moral não é a própria regra, mas o produto de uma interação social com o objetivo final de estabelecer a harmonia e o respeito entre todos. A regra vem do respeito e de um contexto social entre os indivíduos, mantém a relação de permanência dessa regra.

Nesse contexto, para Lepre (2006, 2019), o objetivo da Educação Moral é auxiliar as crianças a alcançarem sua autonomia, contudo, segundo Piaget (1996), para isso, elas passarão por estágios anteriores de anomia e heterônima, os quais estão diretamente ligados às relações de coação e cooperação, de seu contexto. "A moralidade não pode ser imposta como um decreto mas, sim, construída como um contrato" (Lepre, 2019, p.7).

Na anomia, o sujeito não possui consciência das regras, por isso não as aplica, isto é, suas ações são determinadas por suas necessidades básicas e por seu ambiente, não possuindo nenhuma concepção de que é correto ou não, fazendo-as por "instinto" (Chiari, 2022, p. 29).

No estágio intermediário, de heteronomia, o indivíduo começa a regular suas ações de acordo com as relações coativas do meio para cumprir uma regra imposta pela autoridade, ou seja, existe uma relação de desigualdade (como do adulto em relação à criança), na qual a criança respeita as regras, obedece às ordens e comandos dos adultos por um sentimento de temor e afeto, sendo um respeito unilateral, pois ela muitas vezes não compreende o porquê está agindo daquela maneira, mas o faz pelo adulto (Chiari, 2022; Oliveira, 2021).

Quando o indivíduo atinge o último estágio do desenvolvimento moral, autonomia, ocorre a legitimação das regras, ou seja, o egocentrismo é deixado de lado para interpretar uma perspectiva do que é importante para "eu mesmo" mas também para o outro, é quando as relações de cooperação acontecem e o indivíduo faz o que é moralmente esperado, pois ele acredita ser o certo e não porque teria um possível rompimento afetivo ou desrespeito de uma autoridade, ou seja, ele realiza o socialmente esperado por escolha, pelo respeito por seus pares, por se perceber como igual aos outros e por entender que cada um possui seu ponto de

vista próprio, sendo as regras construídas de forma colaborativa (Chiari, 2022; Oliveira, 2021).

Sendo assim, o desenvolvimento dos valores morais, que são "os investimentos afetivos que colocamos em regras princípios, sentimentos ou ações consideradas, na maioria das culturas, boas ou justas" (Tavares; Menin, 2015, p. 9 apud Lepre, 2019), está diretamente relacionado às relações do sujeito com seu ambiente e com seus pares, pois é através dessas interações e experiências que ele conseguirá ter acesso às normas e regras pré-estabelecidas e realizar o seu próprio juízo moral sobre elas, para então atingir sua autonomia moral, através da cooperação e respeito mútuo.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do ambiente escolar para a estimulação e desenvolvimento do juízo moral, uma vez que, a Educação Básica preenche um grande espaço de tempo na vida de uma pessoa e é o ambiente que em que o sujeito passa por diversos contatos e experiências sociais, entretanto, reforça-se também o papel fundamental das famílias em todo processo de desenvolvimento humano.

Nas escolas, a Educação Moral ou em Valores vem ganhando espaço, porém ainda possui muito para evoluir e aperfeiçoar, principalmente porque o desenvolvimento do juízo moral está em todas as relações, não sendo possível ser trabalhado em apenas uma disciplina, mas sendo um eixo transversal e até estruturante de todo o ambiente, ou seja, dentro e fora das salas de aula, sendo praticado desde os docentes até os cargos administrativos e de conservação, envolvendo toda a escola em um ambiente sociomoral, "[...] que permita a construção da autonomia moral e intelectual" (Lepre, 2006, p. 8; Lepre, 2019).

Logo, o desenvolvimento moral deve estar contemplado nos documentos escolares, desde os projetos políticos pedagógicos de cada instituição, até os planejamentos, currículos e também aos documentos norteadores da educação, na qual ela vem ganhando espaço, mesmo que ainda timidamente.

Lepre (2019, p. 4) relata que, em 1997, ocorreu a primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados para o que hoje chamamos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que tem em sua

"[...] proposta central a construção da autonomia do educando, visando o pleno exercício da cidadania", e que deveria auxiliar os docentes em seu trabalho, para oferecer aos alunos os conhecimentos para crescerem como cidadãos e com consciência de seu papel social.

Em 2013, a formação ética dos sujeitos também apareceu nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, visando "[...] promover a educação para a mudança e transformação social". Em 2017, foi na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que esse desenvolvimento apareceu como um direito de aprendizagem ao longo da Educação Básica, mesmo que de forma sucinta; destacando a atenção para as competências nove e dez (Lepre, 2019, p. 5)

> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza.
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 8).

Logo, a escola deve ser um ambiente seguro e de estimulação para o desenvolvimento do juízo moral, sendo o professor um grande auxiliador no processo, que para além dos saberes teóricos, necessita mediar as situações cotidianas para incentivar a autonomia, a cooperação e o respeito e não apenas a solução de problemas com o reforço da relação coativa presente na heteronomia.

Dito isso, Lepre (2006, 2019) ressalta que, para Piaget, os procedimentos verbais ("lições de moral") possuem poucos resultados na educação moral, pois reforça soluções impostas pelos educadores, por meio da coação e respeito unilateral. Entretanto, é através da participação ativa e de vivências morais, proporcionadas pelo ambiente escolar, que a educação moral é mais efetiva, ou seja, que as crianças devem participar da construção de

valores, normas e experimentar situações de cooperação, respeito mútuo, reciprocidade e democracia, para construir sua moralidade e autonomia.

Outro facilitador para o desenvolvimento da autonomia são os trabalhos em grupo (ou equipes), pois é o momento onde o sujeito tem que sair do seu egocentrismo para discutir, ceder algumas ideias, trocar pontos de vista, trabalhar junto, exercitando a democracia, reciprocidade e cooperação. Alves (2018, p. 71) exemplifica:

> Quando propomos um trabalho em grupo na Educação Infantil, solicitando que desenvolvam coletivamente as ações, vemos as crianças, mesmo juntas, inclusive sentadas em círculo, realizar as atividades isoladamente e com dificuldade para compartilhar objetos. Em uma roda de conversa, na qual as regras são ouvir o outro e esperar sua vez de falar, vemos as crianças pequenas falando enquanto o outro fala, não observando o espaço de fala do colega. Por outro lado, entre os maiores, encontramos uma maior coordenação entre o eu e o outro: além de, geralmente, conseguirem respeitar o espaço do colega, conseguem coordenar sua própria ação com a do outro e, muitas vezes, isso acontece independentemente do comando do adulto, quando são propostos trabalhos em grupo.

Dessa forma, o papel da escola é estabelecer relações com caráter central na construção da autonomia do sujeito, através de possibilidades de experiências e descobertas dos alunos, pois o caminho para a autonomia é uma construção, podendo até ocorrer de o sujeito regressas para a heteronomia durante esse processo de consolidação (Lepre, 2006; Chiari, 2022).

Com base nessas informações, fica evidente o papel das interações sociais para a Educação Moral em Valores, contudo, para se relacionar socialmente, o sujeito também necessita desenvolver algumas habilidades, ou seja, além do desenvolvimento moral pensado no desenvolvimento da autonomia, é importante também na escola, o trabalho e estimulação das habilidades sociais dos discentes.

> O processo de cooperação no ambiente escolar, promove a reflexão, resolução de conflitos e, principalmente, a construção das regras, o que acarreta o desenvolvimento do respeito, da promoção da

> igualdade de direitos e da responsabilidade social. Assim, fica evidente, a importância da interação social desse indivíduo (Chiari, 2022, p. 40).

As habilidades sociais (HS) são um conjunto de comportamentos sociais que um indivíduo possui em seu repertório para lidar com diferentes situações interpessoais. Esses comportamentos podem ser habilidades de comunicação, civilidade, enfrentamento assertivo, empatia, entre outros, e são aprendidos por meio de um processo contínuo de aprendizagem que começa desde a infância e se estende por toda a vida (Pasche *et al*., 2019; Silva *et al.*, 2018; Piotto; Medeiros; Glidden, 2018).

A aquisição de HS bem desenvolvidas pode levar a interações sociais mais satisfatórias, pois o indivíduo terá uma boa comunicação, desenvoltura e expressividade, além de contribuir com a competência social, o que tornará sua convivência cotidiana mais agradável. A competência social é um resultado positivo da posse de HS, que permite ao indivíduo utilizar seus recursos internos (pensamento e sentimentos) e externos (aspectos sociais e culturais) para atingir objetivos pessoais e promover relacionamentos saudáveis e produtivos com outras pessoas (Silva *et al*., 2018; Santos; Wachelke, 2019). Logo, as HS são comportamentos sociais considerados mais adequados para cada situação em que o indivíduo está inserido e devem considerar os padrões culturais dos diferentes contextos e situações sociodemográficas (Piotto; Medeiros; Gildden, 2018), para proporcionar um bom relacionamento entre os pares.

Dito isso, a aquisição das HS, assim como a da moralidade, é um processo contínuo, que vai ficando cada vez mais completo e complexo, e que é adquirida pelos meios formais e informais, por exemplo, na escola e no cotidiano com os pais e outras pessoas da convivência. Pasche *et al*. (2019) e Silva *et al.* (2018) apresentam pesquisas relevantes sobre o tema da aprendizagem das HS nas escolas.

A primeira autora desenvolveu sua pesquisa intervindo com 10 crianças de 3.º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio Grande do Sul, entre 7 e 9 anos de idade e com queixas de problemas comportamentais, comunicação e interação entre os pares, que compro-

metiam o processo de aprendizagem. Pasche (2019, p. 2) destacou ainda que a falta de HS é um fator de risco para problemas de aprendizagem, comportamentais e sintomas depressivos; e que "[...] o ambiente escolar pode ser potencialmente favorável para o desenvolvimento de um repertório habilidoso, pois, nesse contexto, o aluno experiencia uma integração social com o meio, podendo desenvolver e aprimorar novas habilidades"; além de relatar a importância de se trabalhar as emoções dos educandos e exercitar as HS neles, pois, assim, poderão ter um caráter preditivo a problemas comportamentais e favorecer a construção do suporte social positivo e melhor qualidade de vida.

Já o segundo autor, realizou uma revisão sistemática de artigos que apresentavam intervenções em HS relacionadas ao *bullying* escolar, ou seja, sua busca bibliográfica localizou 613 publicações, mas por conta de seus processos de exclusões (de artigos que não contemplavam todas as exigências de inclusão para a pesquisa), o total final foi de seis artigos analisados. Logo, Silva *et al*. (2018) apontaram que dificuldade de relacionamento interpessoal é bastante presente nas escolas e o *bullying* seria a forma mais frequente de situações de conflito assinaladas por violência no ambiente escolar; um dos fatores que poderiam contribuir para o *bullying* seria as HS pouco desenvolvidas, já que, a vítima "sinalizaria" aos agressores a ausência de condições para autodefesa e o agressor poderia apresentar dificuldade de lidar com desafios interpessoais e com a habilidade de empatia, as quais se houvesse melhoria das HS poderiam reduzir as agressões.

Todavia, ao falar de desenvolvimento humano e contexto escolar, não é possível desconsiderar as influências do meio externo ao indivíduo, portanto, quando falamos em desenvolver e melhorar as HS dos educandos, através de intervenções em espaços escolares, é necessário também considerar as influências familiares (dos pais) e mais diretamente, na escola, dos professores.

Logo, as HS, assim como o desenvolvimento da autonomia moral, são muito importantes na formação dos professores, pois com elas é possível afetar positivamente o ambiente escolar e o aprendizado dos alunos, uma vez que, no contexto da educação, essas habilidades são essenciais para que os professores estabeleçam um ambiente acolhedor e seguro, promovam

a participação ativa e o engajamento dos educandos, além de, favorecer a cooperação e a consolidação da autonomia discente e na construção de relações positivas entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Justo; Andretta, 2020; Lepre, 2019). Piotto, Medeiros e Glidden (2018) ainda apontam que alunos classificados com comportamentos inadequados pelas professoras se autoavaliaram como "mais ou menos bons" em relação ao seu desempenho escolar e aqueles alunos considerados com comportamentos mais adequados, se autoavaliaram "bons alunos", sendo que os educandos menos disciplinados, apresentaram maiores dificuldades para solicitar auxílio dos colegas e fazer questionamentos, possivelmente apresentando HS mais empobrecidas.

Dessa forma, um professor moralmente autônomo e com HS bem desenvolvidas é referência/modelo para seus alunos, já que é capaz de se relacionar positivamente com os colegas de trabalho e os educandos, compreende as suas demandas e possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional deles, não estabelecendo uma relação coativa mas, sim, de colaboração mútua e participação ativa (Justo; Andretta, 2020; Lepre, 2006).

O mesmo ocorre com as relações familiares, em especial com os pais, os quais são sujeitos de exemplo/modelo e ensino para seus filhos desde o momento do nascimento. Eles são responsáveis por utilizar suas próprias habilidades para ensinar aos filhos se expressarem, apontando os comportamentos desejáveis e malquistos, de forma assertiva, sendo os elogios e repreensões, fortes influenciadores nos comportamentos e desenvolvimento das crianças, principalmente durante os estágios de anomia e heteronomia moral.

Segundo Santos e Wachelke (2019), pais socialmente habilidosos, que com mais frequência cumprem promessas, concordam com o cônjuge, estabelecem limites, expressam sentimentos e discriminam comportamentos adequados, possuem filhos com mais HS ou sem indicativo de problemas de comportamento; já pais que utilizam práticas educativas negativas e coercitivas (principalmente diante de comportamentos inadequados), possuem filhos com indicativos de problemas de comportamento internalizante e externalizante. Além disso, apontam que um bom relacionamento entre pais e filhos e o envolvimento nas atividades escolares, de lazer e

comunicação de qualidade, podem gerar um repertório de HS adequado e diminuir índices de problemas de comportamento, ou seja, pais participativos nas atividades diárias dos filhos e com uma boa comunicação apresentam níveis de HS mais elevados. Ademais, apontou-se evidências de melhoras nas HS após processo de intervenções.

Em especial, destaca-se a habilidade de empatia, a qual é muito importante e necessária. Segundo Mandelli e Tonetto (2019), é uma habilidade fundamental para compreender e atuar sobre o contexto social em que a pessoa está inserida, pois é a habilidade de compreender e compartilhar as emoções, perspectivas e necessidades de outra pessoa, ou seja, é a capacidade de se colocar no lugar do outro, perceber e reconhecer seus sentimentos e agir de forma sensível e compassiva em relação a eles e, no contexto escolar, ela ajuda as crianças a se relacionarem harmoniosamente, criando um ambiente de respeito e compreensão mútua, no qual os alunos conseguem resolver conflitos de forma pacífica, lidar com as diferenças e estabelecer amizades saudáveis, contribuindo inclusive para que não ocorra o *bullying*.

Logo, um déficit nas habilidades de empatia pode afetar as relações interpessoais de um grupo, uma vez que existe uma certa incapacidade de experienciar desconfortos perante a dor que pode vir causar em outra pessoa, podendo não ocasionar dúvidas pelas suas ações. Nesse ponto, pode-se dizer que quanto melhor desenvolvida está a empatia, mais próximo da autonomia moral o sujeito se encontra, pois "A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado" (Piaget, 1994, p. 155).

Desse modo, então, as HS estão sendo desenvolvidas constantemente na vida dos educandos e elas sofrem influências do meio social e cultural em que o indivíduo está inserido, podendo ser influências positivas ou negativas, contudo, o bom desenvolvimento dessas habilidades só tende a contribuir para as relações interpessoais do indivíduo e quanto melhores forem elas, maiores serão as oportunidades de vivenciar e consolidar a Educação em Valores Morais, devendo ser a escola um espaço sociomoral, propício para esses desenvolvimentos.

Exposto isso, o presente capítulo busca apresentar uma experiência de formação, na qual foi realizada uma atividade, por estudantes de Psicologia, em uma escola particular do interior do estado de São Paulo. A instituição em questão, possui um programa voltado aos valores humanos, isso é, momentos semanais que buscam discutir com os estudantes temas relacionados ao respeito, amor, empatia, não violência, acolhimento, igualdade, cooperação, entre outros, que são abordados de acordo com as demandas trazidas pela turma e de forma a constituir-se um momento de diálogo, reflexão, discussão e colaboração entre os estudantes; estando esse objetivo presente no PPP e missão da instituição.

É válido reforçar que, para se Educar em Valores Morais, é necessário não apenas uma aula ou momento mas, sim, que seja algo intrínseco na instituição, que seja um ambiente sociomoral, no qual todos estão empenhados a colaborar com o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos discentes, visto que um ser humano "[...] passivo intelectualmente não será moralmente livre" (Piaget, 1998, p. 90). Além disso, a Educação em Valores Morais deve ser prática constante e permeada por planejamentos, objetivos, vinculada ao currículo, PPP e demais documentos norteadores da educação e da instituição.

O presente relato de experiência de formação foi realizado com estudantes do 3.º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 9 anos e teve o foco em influências do comportamento nas relações interpessoais, no desempenho social e escolar, ou seja, foram apresentadas para os alunos duas situações em que deveriam analisar e discutir as ações ocorridas para então aplicar o juízo moral e habilidades sociais, compreendendo como os personagens poderiam ter tido uma ação mais correta e os sentimentos emergentes daqueles determinados comportamentos.

Assim, a atividade teve como objetivos principais: aumentar o repertório de comportamentos assertivos; analisar e refletir sobre os comportamentos e suas consequências; estimular trabalho em equipe; e aprimorar a capacidade de comunicação.

A justificativa para sua aplicação está nos comportamentos mais assertivos e atrelados ao juízo moral mais cooperativo, dentro do ambiente escolar, os quais, auxiliam no desenvolvimento integral do aluno e em sua

passagem da heteronomia para a autonomia moral, sendo fundamental não só na infância e no ambiente intramuros, mas também como um fator determinante para o bem-estar global e o sucesso ao longo da vida.

Desse modo, apesar de ter sido uma intervenção pontual, possui relevância para proporcionar novas experiências de aprendizagem comportamental e interação social aos estudantes, possibilitando o contato entre as crianças, suas necessidades de aplicar o respeito mútuo, a democracia, cooperação, além de refletirem para aumentar a frequência de comportamentos mais assertivos, ajudando-as na resolução de conflitos presentes no cotidiano.

2 Desenvolvimento

Foram apresentadas para os participantes duas histórias em quadrinhos com três momentos, que seriam equivalentes ao antecedente, ao comportamento emitido e às consequências que ela produz. Em seguida, foi solicitado que em grupos refletissem e discutissem para responder as questões decorrentes dos acontecimentos nos quadrinhos, pensando em comportamentos alternativos e em quais novas consequências poderiam ocorrer diante do mesmo antecedente.

2.1 Materiais

Histórias em quadrinhos coloridas com espaço para responder questões reflexivas sobre o comportamento das personagens e lápis.

2.2 Realização da atividade

Inicialmente, foi realizado um breve momento para criação de vínculo entre os estudantes e os aplicadores e, em seguida, foram fornecidas as orientações sobre a atividade planejada.

Foram organizados 4 grupos com os alunos, ficando: 3 grupos com 3 crianças e 1 grupo com 4, para discutirem e observarem as histórias em quadrinhos que lhes foram entregues, a fim de discutirem e gerarem reflexão sobre os comportamentos das personagens, sua função e consequências.

Na primeira atividade, foi possível ver a Magali mordendo uma melancia; posteriormente, a Mônica tirava a melancia dela bruscamente e no terceiro quadrinho a Magali chorava. As perguntas decorrentes desse quadro eram: 1 - converse com seus amigos sobre a atitude da Mônica; 2 - O que vocês teriam feito no lugar da Mônica?; 3 - Qual seria a atitude da Magali se a Mônica não puxasse a melancia dela?

Na segunda atividade, era possível ver o Cebolinha fazendo bolhas de sabão que tiravam sarro da Mônica e ela muito brava, com seu coelhinho na mão. O segundo quadrinho representava a Mônica batendo no Cebolinha e o terceiro quadrinho apresentava o Cebolinha no chão machucado, "vendo estrelas" e a Mônica saindo brava. Os questionamentos sobre essa tirinha eram: 1 - Converse com seus amigos sobre a atitude da Mônica e do Cebolinha; 2 - O que você teria feito no lugar da Mônica? ; 3 - Qual seria a reação do Cebolinha se a Mônica tivesse conversado com ele?

Após o término da atividade, os participantes compartilharam suas respostas com a sala toda.

3 Resultado e Discussão

Os estudantes conseguiram se organizar para trabalhar em equipes, discutindo suas opiniões a respeito dos comportamentos expostos nos quadrinhos e surgiram descrições de comportamentos que eles compreendiam como sendo mais adequado para a situação, refletindo sobre suas possíveis consequências. As respostas obtidas foram diversas.

No primeiro momento, os grupos tiveram a oportunidade de pensar sobre a situação e sugerir um novo comportamento de forma individual para os colegas, entretanto, ao final, eles entraram em um acordo

sobre qual resposta escreveriam na folha. Essa organização grupal se deu pelos próprios participantes ressaltando que essa dinâmica de trabalho em equipe contribui para o desenvolvimento da autonomia moral, uma vez que foi necessária a criação de regras de forma cooperativa e de respeito mútuo, as quais foram seguidas por escolha própria, para que conseguissem realizar a atividade, além do aparecimento das habilidades sociais de comunicação, enfrentamento assertivo, respeito, expressividade, etc. (Pasche *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2018; Piotto; Medeiros; Glidden, 2018; Lepre, 2019; Alves, 2018).

Vale ressaltar que cada grupo teve um líder e que alguns participantes possuíram mais dificuldades em conseguir esperar sua vez de falar e colaborar com as discussões do grupo, pois não queriam perder algumas de suas ideias em prol das do restante dos colegas, o que provavelmente demonstra uma heteronomia moral mais presente por parte desses participantes (Lepre, 2019; Alves, 2018; Chiari, 2022).

Durante a atividade, destaca-se um grupo de alunos que chegou à conclusão que foi errado a Mônica ter tirado a melancia da Magali e, consequentemente, um comportamento mais assertivo seria o de conversar com ela, conscientizando-a de que não deveria comer em excesso, pois se importava com sua saúde. A consequência seria que a Magali não ficaria tão triste, pois entenderia que era para o seu bem e sua amiga estava preocupada. Outro grupo, diante da mesma situação, disse que a solução era a Mônica ter comprado 2 melancias, porém se ela tivesse deixado a Magali comer toda aquela, teria quebrado os dentes, mas se a Mônica não tivesse tirado a melancia, ela não iria chorar.

Nos casos citados, percebe-se o aparecimento da habilidade de empatia, na qual a comunicação assertiva e o respeito seriam a chave para exemplificar para a Magali o sentimento de preocupação com ela e a relevância de suas emoções e sentimentos, com atitude sensível e compassiva (Mandelli; Tonetto, 2019). Entretanto, principalmente no segundo relato, percebe-se a confusão do grupo sobre o que seria o mais correto fazer: ajudar a amiga e deixá-la triste ou deixá-la se machucar, mas comer feliz, além de, a solução ter sido apenas dar uma melancia também para a Mônica

para que não houvesse briga entre elas pois também surgiu a hipótese de que a Mônica fez de propósito, para ela comer a melancia.

Outra situação que gerou certa instabilidade emocional em uma aluna foi quando seu colega ao dar sua contribuição disse que jogaria a melancia na cabeça da Magali, a aluna não concordou com o possível comportamento do colega e chorou, pois na opinião dela esse é um tipo de comportamento que não pode ser realizado, então eles conversaram e entraram em consenso de que comportamento violento não é adequado para situação.

Nesse relato, verifica-se que ocorreu um déficit nas habilidades sociais dos dois participantes, já que antes de conseguirem se acertar, gerou uma discussão e um sentimento de frustração por não conseguirem ser ouvidos e entendidos um pelo outro, ou seja, faltou repertório de competências sociais para lidar com diferentes situações interpessoais e resolução de conflitos de forma saudável. (Silva *et al*., 2018; Santos; Wachelke, 2019), além de, pelas falas dos participantes, existe a hipótese de que a aluna está transacionando entre a autonomia e a heteronomia, enquanto o seu colega possui uma heteronomia moral mais presente, ou seja, respeitando mais as regras sociais por uma coação do que pela cooperação (Lepre, 2019; Lepre, 2006; Chiari, 2022; Alves, 2018; Oliveira, 2021).

Em relação ao quadrinho do Cebolinha tirando sarro da Mônica, a discussão também foi intensa entre os participantes, mas respeitosa e colaborativa.

Muitos participantes falaram que a atitude da Mônica de bater no Cebolinha estava correta, uma aluna descreveu que "se ele fez coisa errada tinha que apanhar", igual "o pai fazia com ela". Nessa situação, pode-se observar a generalização dos comportamentos, por meio do modelo apresentado pelo pai, a criança observa os comportamentos em uma situação e generaliza em outros contextos, além de Santos e Wachelke (2019) reforçarem a influência dos pais em relação ao comportamento dos filhos, em que pais socialmente habilidosos tendem a ter filhos competentes socialmente e os com práticas educativas negativas apresentarem filhos que podem vir a ter problemas de comportamento. Destaca-se ainda a presença da heteronomia moral e da relação de coação, uma vez que a autoridade (nesse caso

o pai) exerce um papel de punição perante a um comportamento considerado inapropriado, sugerindo que a criança mude sua ação por um sentimento de temor e perda de afeto, mas não por compreender e refletir sobre o porquê não deve agir daquela forma (Oliveira, 2021; Chiari, 2022).

Em um dos grupos, ainda sobre o quadrinho do Cebolinha, apenas um dos integrantes persistiu com a opinião de que a Mônica deveria mesmo bater no Cebolinha, mesmo após a discussão e reflexão mútua e então o grupo cedeu e escreveu na atividade "rachava a cabeça dele", porém quando ocorreu a discussão coletiva da turma, o aluno não quis compartilhar sua ideia contrária ao restante dos colegas. Nesse caso, percebeu-se que o participante havia concordado com o grupo sobre não ser certo bater no colega, porém ele não queria ceder sua ideia inicial apresentando dificuldades em sua habilidade social de comunicação, no trabalho em equipe e na democracia, prevalecendo o egocentrismo na discussão (Alves, 2018).

Entretanto, ressalta-se que o foco maior da segunda tirinha foi a reação da Mônica de bater no Cebolinha, com as respostas do que ela deveria fazer para que ele não tirasse mais sarro dela, porém poucos comentaram que a ação do Cebolinha estava tão errada quanto foi a resposta da Mônica e como ela se sentiu em relação ao Cebolinha inicialmente.

Desse modo, através das respostas obtidas, reforça-se que as interações sociais são a base para um bom convívio entre os pares, porém elas podem ocorrer de maneiras mais saudáveis e com qualidade ou de maneira deficitária, o que dificulta e prejudica o convívio cotidiano do sujeito, entretanto, as habilidades sociais podem contribuir para a melhor qualidade dessas relações sociais (Pasche *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2018; Piotto; Medeiros; Glidden, 2018). Percebeu-se que, os participantes em questão, em sua maioria, estão conseguindo utilizar suas competências sociais de forma proveitosa, com desenvoltura, comunicação clara, enfrentamento assertivo, civilidade e empatia, porém ainda é preciso estimular essas habilidades para que elas sejam realmente fixadas em seus comportamentos e utilizadas em suas ações diárias (Silva *et al.*, 2018; Santos; Wachelke, 2019).

Em relação ao desenvolvimento moral dos estudantes, de forma geral, eles possivelmente se apresentam na fase de heteronomia moral das

regras, onde reconhecem o que é certo ou errado e quais são (ou não) os comportamentos socialmente aceitos, porém, diante de uma situação problema, provavelmente de imediato desempenharam um comportamento equivocado, pois a maioria mudou sua opinião diante das situações após o diálogo cooperativo com seus colegas. Outro exemplo foi o do grupo que escreveu sobre a tirinha da Mônica com o Cebolinha que, após darem bronca nele pela brincadeira de mal gosto, contariam para seus pais, demonstrando a coação da relação de desigualdade entre a criança e o adulto, supondo que a criança só obedeceria às regras se fosse por intermédio de alguém superior (seus pais) (Piaget, 1994; Oliveira, 2021; Chiari, 2022).

Considerações Finais

Assim sendo, a Educação em Valores Morais está em um processo de ascensão, principalmente no que diz respeito às ações cooperativas dentro do ambiente escolar, o qual deve realizar seu papel de ser um espaço sociomoral e voltado para a consolidação da autonomia do sujeito. Contudo, como visto, a escola não é a única responsável pelo processo de transição da heteronomia para a autonomia moral e no desenvolvimento das habilidades sociais, pois apesar de ser uma grande influenciadora, pais, familiares e as interações sociais (do meio em que o sujeito está inserido) interferem intencional ou não intencionalmente nesse processo, o que evidencia mais uma vez a responsabilidade da sociedade geral na formação das novas crianças, principalmente também, com a necessidade e uma atenção especial nas interações que ocorrem de forma *on-line*. Reforça-se ainda, a importância da formação continuada de professores e de momentos de formação em instituições de ensino, não só sobre o tema da Educação em Valores Morais, mas também como práticas de enriquecimento teórico-prático constante.

Durante a atividade, percebeu-se a participação ativa dos estudantes em todo o processo e acredita-se ter sido possível contribuir (através das reflexões, interações, trabalho em equipe, discussões, etc.) para o aumento de

seus repertórios comportamentais mais assertivos diante das situações apresentadas e nas prováveis situações que surgirão dentro e fora do ambiente escolar, além de os participantes terem respeitado a colocação dos colegas e chegarem em um acordo para escrever a resposta final na atividade.

Todavia, é clara a necessidade da continuação dos estudos a respeito da teoria do Juízo Moral de Piaget e da teoria das Habilidades Sociais, pois apesar de terem sido analisadas em conjunto nessa atividade, sabe-se de suas limitações e prováveis lacunas, pois foi apenas um recorte de ambas as teorias que foram direcionadas somente para uma atividade.

Ademais, acredita-se que essas teorias podem se complementar e serem utilizadas concomitantemente para a melhor estimulação e desenvolvimento da Educação em Valores Morais, uma vez que prezam pela cooperação, pelo respeito, democracia, diálogo, reflexão e principalmente por permitirem se colocar no lugar do outro e encontrar as melhores ações para serem realizadas, sendo elas um equilíbrio benéfico das necessidades do próprio sujeito e da sociedade; em que o ambiente escolar possa ser um grande aliado no processo.

Referências

ALVES, S. S. C. **Jean Piaget e Paulo Freire:** respeito mútuo, autonomia moral e educação. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/4467fe63-5a78-40e5-a223-529237bf292a. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 abr. 2024.

CHIARI, C. **A possibilidade da autonomia moral:** uma análise das concepções de Piaget e Jung. 2022. Tese (Doutorado em em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/06c0a93d-bed8-48d3-8ce5-da09b1e52385 . Acesso em: 4 abr. 2024.

JUSTO, A. R.; ANDRETTA, I. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional**. Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 50, p. 104-113, jan./jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2024.

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. Educação, Santa Maria, v. 44, n. 1, p. e36436, out. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100078&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 10 abr. 2024.

LEPRE, R. M. Educação moral na escola: caminhos para a construção da cidadania. DOI: 10.5747/ch.2005.v03.n1/h018. **Colloquium Humanarum,** Presidente Prudente**,** v. 3, n. 1, p. 1-14, nov. 2006. Disponível em: https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/207. Acesso em: 10 abr. 2024.

MANDELLI, R. R.; TONETTO, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n. 1, p. 1-22, mar. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2024.

OLIVEIRA, B. **A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/3802435f-13d6-4f1a%208aa5-784d718ea7e0. Acesso em: 6 abr. 2024.

PASCHE, A. D. *et al*. Treinamento de habilidades sociais no contexto escolar - um relato de experiência. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 166-179, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2024.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos de Educação Moral. *In*. MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo,1996.

PIAGET, J**. Sobre a pedagogia**: textos inéditos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo: 1998.

PIOTTO, J. C.; MEDEIROS, J. H.; GLIDDEN, R. F. Relações entre comportamentos inadequados e Habilidades Sociais em alunos dos anos iniciais. **Psicologia Revista,** São Paulo, v. 27, n. 2, p. 401-425, dez. 2018. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-998878. Acesso em: 13 abr. 2024

SANTOS, E. B.; WACHELKE, J. Relações entre habilidades sociais de pais e comportamento dos filhos: uma revisão da literatura. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n. 1, p. 1-15, mar. 2019. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/2964/2089. Acesso em:13 abr. 2024.

SILVA, J. L. *et al*. Resultados de intervenções em habilidades sociais na redução de bullying escolar: revisão sistemática com metanálise. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 509-522, mar. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000100020&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2024. http://dx.doi.org/10.9788/TP2018.1-20Pt.

Autoavaliação como prática moral no ensino médio: relato de experiência voltada para a educação em valores no ensino de química

João Paulo Rodrigues da SILVA [1]
Luciana Ramos Rodrigues de CARVALHO [2]
Gabriela Briquezi de Souza Zan de MORAES [3]

1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), em consonância com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e demais documentos norteadores produzidos a partir deste, estabelece que o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, tem como principal objetivo a formação de cidadãos plenos. Isso implica considerar que, para além dos componentes disciplinares e cognitivos, é necessário trabalhar a di-

1 Mestre em Ciências. Professor de Química do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Tocantins - IFTO - Câmpus Dianópolis - TO e vinculado ao GEPEDEME – Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação. E-mail: joao.silva@ifto.edu.br

2 Doutoranda do Programa em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Câmpus de Assis - SP e vinculada ao GEPEDEME – Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação. E-mail: lrr.carvalho@unesp.br

3 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Câmpus de Assis - SP e vinculada ao GEPEDEME – Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação. E-mail: gabriela.bsz.moraes@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p199-214

mensão humana na constituição dos jovens na escola (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

A esse respeito, Puig (1998a) destaca a contribuição do campo da Educação em Valores na promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos, apresentando uma teoria de construção da personalidade moral que, segundo o autor, "é essencialmente um processo de construção de si mesmo" (Puig, 1998a, p. 19). Para tanto, Puig (2004) sugere a utilização de ações organizadas, rotineiras e que ensinem a viver valores, denominadas práticas morais. Entre elas, uma possível proposta é a Autoavaliação, uma prática moral que convida o estudante à construção de sua personalidade moral por meio de reflexões mediadas pelo professor.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo relatar e refletir, sobre a prática da autoavaliação com os estudantes de uma turma do segundo ano do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), câmpus Dianópolis, no contexto do Ensino de Química, no primeiro bimestre de 2023, tendo como *corpus* teórico, predominantemente, as obras do autor catalão Josep Maria Puig.

2 A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL

É comum encontrar textos nos quais ética e moral são tratadas como sinônimos, pois ambos os conceitos têm a mesma raiz etimológica: hábito, costume. Porém, é importante ressaltar que o conceito de moralidade não é consensual, nem conclusivo.

A relação entre ética e moral se manifesta quando consideramos o sentimento de obrigatoriedade criado pela autoimposição moral.

> Nossas decisões são tomadas por meio de agregações entre aquilo que é uma norma estabelecida pela sociedade (comprometida com o bem coletivo) com o nosso projeto de vida. Escolhemos um caminho ou outro, dependentes do sentido que damos a nossa existência e a busca ou não por uma vida boa (Senne; Gomes, 2016, p. 4).

Ricoeur (1995) defende a ética como superior à moral, mas reconhece a necessidade da norma moral, ou seja, a moral que integra o coletivo, pois o ser humano é passível de falhas e suscetível ao desejo egoísta. Assim, a moral se torna uma condição necessária à ética, pois uma vida considerada boa não necessariamente é uma vida digna (Frick; Souza, 2014). Portanto, o dever, campo da moral, e a vida que almejamos, campo da ética, têm uma relação intrínseca, e não devem ser desvinculados. O dever que se desvincula da generosidade e da justiça não deve ser considerado moral (Tognetta, 2008).

Os valores, que permeiam as relações sociais, "[...] só são considerados morais se tiverem um compromisso com a construção de uma vida boa para todos em instituições justas" (Senne; Gomes, 2016, p. 5). No entanto, os valores são relativos e variam de acordo com o tempo e contexto histórico. La Taille (2009) ressalta ainda que a formação de valores éticos e morais depende, em grande parte, de uma motivação interna (sentimentos). Dessa forma, a ação moral ocorre a partir do impulso presente nos sentimentos que integram a personalidade do indivíduo.

Esse processo é complexo e possui diversos níveis, desde a aquisição de convenções sociais até a configuração da própria consciência moral autônoma. Esta põe em ação o juízo e a reflexão, e os comportamentos e sentimentos são veiculados por mecanismos de ensino, que impulsionam tanto o desenvolvimento pessoal quanto a transmissão social dos conteúdos ditos morais (Puig, 1998a). Sendo assim, Senne e Gomes (2016) afirmam que a moral é entendida como um processo de construção, tanto de valores, como de conhecimentos e comportamentos, que está ligado diretamente com fatores externos e também internos ao indivíduo. Relaciona-se com a racionalidade, porém também se liga com elementos afetivos e internos.

Puig (1998a), em sua base metodológica, pensa o desenvolvimento moral a partir das interações presentes na sociedade, ampliando a perspectiva racionalista existente na concepção clássica do construtivismo. Ele define a Educação Moral como um processo de construção de si mesmo visando:

> [...] formar uma realidade humana complexa que denominamos personalidade moral; que implica trabalhar simultaneamente na formação da consciência moral autônoma, no desenvolvimento de suas capacidades ou procedimentos de reflexão e ação, e finalmente na aquisição dos elementos substantivos que constituem a identidade moral de cada indivíduo (Puig, 1998a, p. 149).

Na escola, a metodologia na construção de valores, segundo Candau (2000), não pode ser reduzida a atividades isoladas, mas deve integrar as várias dimensões da ação educativa. Ela não pode estar desvinculada das práticas sociais e tem que se expressar em saberes e atitudes no exercício da cidadania e do cotidiano em seus variados âmbitos. Deve, além disso, conduzir à autonomia moral que, segundo Puig (1998a), é o reconhecimento da necessidade das normas morais da sociedade, sendo assim, a interiorização do que era exterior à consciência individual.

Nessa perspectiva, o autoconhecimento se mostra um caminho de elevada importância para alcançar a autonomia, sendo este um processo inacabado que implica em uma atividade de auto-observação e de antecipação do futuro, além de uma construção de formas de ser queridas (García; Puig, 2010). Há, nesse contexto, uma nova exigência ética, que se articula com a comunicação e principalmente com o desejo de estabelecer uma comunicação horizontal com o outro (Barrere, 2001).

A Educação Moral tem um viés de construção da personalidade moral, buscando superar a ideia de uma educação moral como adaptação ao meio ou apenas reconhecimento dos próprios valores e aquisição de hábitos virtuosos. Nesse aspecto, aborda uma formação que considera aspectos do procedimento da reflexão, levando a uma formação humana complexa (Puig, 1998a). Em síntese, a Educação Moral é definida como uma tarefa que se realiza com ajuda, tanto dos pares como dos adultos, para que se possa construir e elaborar estruturas da própria personalidade, permitindo a integração no meio social e cultural de forma crítica.

"A educação moral como construção reconhece o momento ou o conteúdo socializador inerente à educação moral, mas considera imprescindível apontar a vertente crítica, criativa e autônoma da moralidade"

(Puig, 1998a, p. 71). A moral necessita de autonomia da personalidade, pois esta se relaciona com a criatividade moral e com a consciência pessoal. Assim, na formação da personalidade moral se insere um processo de construção, em que estão presentes elementos socioculturais já existentes, que apontam caminhos; porém, além disso, se caracteriza também como um processo em que cada indivíduo intervém de forma autônoma, responsável e criativa.

3 Práticas morais

Como um gesto civilizatório, tanto no seio das famílias quanto nas sociedades como um todo, cada uma a seu modo, as práticas morais sempre serviram como aprendizagem para a boa convivência coletiva. Naturalmente, em tempos modernos, as práticas morais também são aplicadas aos ambientes educacionais, com o objetivo de propiciar no meio escolar, ações que promovam a autonomia moral dos alunos, de maneira que possam conviver e estabelecer relações sociais caracterizadas pela cooperação e harmonia.

Conforme citação de Puig (2004, p. 36), "[...] os alunos não são inteiramente os produtores de seus atos, nem tampouco totalmente determinados pelas forças sociais". A prática moral não é entendida nem como um processo individual de desenvolvimento de habilidades preexistentes, nem um processo coletivo por meio do qual estruturas sociais determinam e dão forma aos sujeitos. Os alunos devem ser definidos como sujeito morais, imersos em um meio sociocultural, ambiente necessário para a construção de suas condutas morais, bem como onde partilham suas condutas com o meio. Desta maneira, a Educação Moral decorre da construção de um ambiente educacional que expresse valores, conduzindo e envolvendo os sujeitos que o frequentam.

Por seu turno, os docentes "[...] devem ser, talvez acima de tudo, planejadores de práticas morais e construtores de meios educativos com um claro conteúdo moral" (Puig, 2004, p. 12). É papel da prática pedagó-

gica conceber ações que aperfeiçoem e se adaptem às situações específicas, como também planejar ações no sentido de melhorar práticas herdadas, trabalhando sobre o que se encontra incorporado.

Inegavelmente, as práticas devem ser entendidas tanto como produções culturais quanto realizações individuais, pois nesse espaço se dá o cruzamento entre estruturas e agentes. Para Puig (2004, p. 58), uma prática caracteriza-se como um "curso de acontecimentos" mais ou menos estabelecido de antemão do qual participam vários indivíduos. Neste curso, cruzam-se as ações dos diversos indivíduos participantes, estabelece-se direção, ações são encaminhadas.

Naturalmente, como se contam uma variedade de ações, a prática se faz complexa. A força educacional será alavancada pela interação dessas ações e dos sujeitos envolvidos. Como as ações expressam e incorporam valores, esses acabam por as definir. De acordo com Puig (2004, p. 60), "[...] um caminho ou uma trilha de valores convertidos em comportamentos". As práticas também envolvem rotinização e cooperação, necessárias para a aprendizagem e a convivência. Neste sentido, Puig (2004) ressalta que a ação moral tem a ver com a construção de hábitos, os quais dependem de repetição. Neste contexto, alunos e professores se envolvem como coparticipantes de práticas morais caracterizadas por formas ritualizadas de lidar com situações moralmente importantes.

Evidência Puig (2004) a necessidade de desenvolvimento sistemático de práticas morais no ambiente escolar, que precisam ser inseridas permanentemente na rotina educacional, devendo operar de maneira complementar às demais atividades escolares, caracterizando-se como procedimentais.

Ainda segundo o autor, as práticas procedimentais propiciam autonomia, investigação moral e imaginação, e são classificadas em dois tipos: práticas de reflexividade e práticas de deliberação.

Ademais, as práticas de reflexividade possibilitam caminhos para o autoconhecimento, a autoavaliação, enfim, a construção de si mesmo. Tais práticas tanto servem como instrumentos para o autoconhecimento, como podem propiciar que o sujeito se reconheça em sua singularidade, o que

é essencial "[...] para conduzir a própria vida em ambientes com menor peso da tradição e, ao mesmo tempo, maior pluralidade de formas de vida" (Puig, 2004, p. 99).

Puig (2004) considera práticas escolares de reflexividade aquelas que lidam com a imagem corporal, que analisam mudanças físicas e atitudinais, como também a confecção de textos autobiográficos, entrevistas pessoais, trabalho sobre situações de conflito em que os pontos de vistas e sentimentos são expostos. O autor também cita exercícios de autorregulação, que propiciam a organização psicológica e moral do sujeito, ao tomar maior consciência de si mesmo, e auxiliam na composição do autoconceito, da identidade do eu e do caráter como produto pessoal, "[...] que sintetiza os diversos traços pessoais, atitudes, valores e hábitos em um modo de ser e de se comportar que é próprio e característico de cada indivíduo" (Puig, 2004, p. 100).

No caso das práticas procedimentais de deliberação, segundo o autor, estas propiciam a compreensão do outro. Por meio de argumentos racionais, por meio da tomada de consciência, o sujeito elabora uma compreensão imparcial em face de questões morais que carecem de uma solução por meio do diálogo. Desta maneira, ocorrem trocas de pontos de vista por meio da racionalidade dialogada que é um princípio da deliberação.

4 Autoavaliação

No Brasil, a prática da autoavaliação ainda é pouco difundida na rotina escolar do Ensino Médio. Muitos professores desconsideram essa forma de avaliação, pois acreditam que o processo de ensino e aprendizagem deve ser exclusivo do professor (Lopes, 2018).

No entanto, em conformidade com as diretrizes propostas pela BNCC (Brasil, 2018a), concordamos com Fernandes (2008, p. 35) ao afirmar que "[...] se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim".

Nesse contexto, Régnier (2002) esclarece que o processo de autoavaliação vai além de promover autonomia e espírito crítico. Ele também fomenta a autoformação, a autocorreção, o autocontrole, a autorregulação, a responsabilidade, o aprender a aprender e o autoconhecimento. Assim, o autor entende que:

> A autoavaliação é um processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo (aprendiz, professor) faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo dum melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua ação ou de suas condutas, do aperfeiçoamento da eficácia de suas ações, do desenvolvimento cognitivo (Régnier, 2002, p. 5).

Nesse âmbito, de acordo com Grillo e Freitas (2010), a prática avaliativa deixa de ser centralizada no professor e passa a ser compartilhada com o aluno. Isso favorece gradualmente sua autoestima, à medida que ele desenvolve sua capacidade de tomar decisões sobre a aprendizagem. Assim, tanto o professor quanto o aluno ensinam e aprendem em um ambiente de troca mútua e confiança.

No entanto, esses autores ressaltam que a realização do processo de autoavaliação contribuirá significativamente na formação do sujeito somente se a reflexão for conduzida de forma sistemática pelo professor. Adicionalmente, Grillo e Freitas (2010) salientam que autoavaliar também não significa transferir para o aluno a responsabilidade, e sim, dividir com ele o processo avaliativo.

À luz dessas considerações, ao abordarmos a proposta da autoavaliação e sua significativa contribuição para a formação da personalidade moral do indivíduo, reconhecemos que se trata de uma prática pedagógica centrada na dimensão moral. Isso se deve ao fato de que ela não visa apenas à análise objetiva do desempenho ou à avaliação de competências e habilidades, mas também a reflexão e ao aprimoramento do caráter e dos valores morais. Assim, de acordo com os pressupostos de Puig (2004), a autoavaliação pode ser compreendida como uma prática moral.

5 O CONTEXTO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), campus Dianópolis, está localizado no sudeste do Estado do Tocantins, a 346 km da capital Palmas, próximo às divisas com a Bahia e Goiás. Dianópolis possui uma população estimada de 17.739 habitantes (IBGE, 2022) e os principais setores que movimentam a economia do município e região são comércio, agropecuária e serviços.

O campus de Dianópolis foi estabelecido como parte da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando superar desigualdades socioeconômicas regionais e facilitar o acesso a cursos de formação profissional e tecnológica para melhorar a qualidade de vida da população local.

Os cursos oferecidos pelo campus incluem os Cursos Técnicos de Agropecuária e Informática, integrados ao Ensino Médio, bem como os Cursos Superiores de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Computação e Bacharelado em Engenharia Agronômica. Além disso, há uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão e Tecnologia da Produção Agropecuária.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) são fundamentados na legislação educacional brasileira, incluindo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018b), entre outras normativas. Com base nesse arcabouço legal, esses cursos são orientados por princípios que priorizam a formação integral do estudante, preparando-os para os desafios do mercado de trabalho e para uma cidadania plena.

Os currículos estão estruturados em várias etapas: a formação geral básica, que abrange as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a); a base profissional, que incorpora as áreas técnicas temáticas do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil,

2021); os projetos integradores; e a base diversificada, composta por disciplinas que complementam o conhecimento curricular adaptado às demandas locais.

Na formação geral básica, mais especificamente nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias, encontra-se o componente curricular de Química. É nesta disciplina que foi realizada a proposta de autoavaliação.

6 – Autoavaliação como prática moral: relato de experiência

O professor da disciplina de Química da instituição, considerando as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018a), alinhadas aos objetivos estabelecidos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), e sua preocupação com a formação moral dos alunos, optou por implementar a prática da autoavaliação no contexto do Ensino de Química. O docente começou a adotar essa prática em todas as turmas do Ensino Médio desde 2015, quando ingressou na instituição.

No entanto, para os propósitos deste estudo, delimitamos nosso trabalho centrando o relato e reflexão apenas na experiência do professor com uma turma de 21 estudantes do segundo ano do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do IFTO, no primeiro bimestre de 2023.

Diante disso, é de nosso interesse refletir sobre as implicações da prática da autoavaliação na formação integral dos alunos. Será que, de fato, essa proposta favorece a reflexão, o autoconhecimento, a tomada de decisões e a construção da personalidade moral? Nossa hipótese é que sim. Acreditamos que essa prática avaliativa impacta positivamente a formação dos estudantes, promovendo não só o avanço nos aspectos quantitativos relacionados à avaliação objetiva, mas também nas demais capacidades necessárias para a construção do cidadão pleno, conforme os objetivos do Ensino Médio estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018a). Dito isso, passamos à descrição dos procedimentos envolvidos para a execução da proposta elaborada pelo professor.

Em conformidade com as recomendações de especialistas no campo da Educação em valores, o docente de Química elaborou uma prática educacional de forma sistemática, adotando uma abordagem pedagógica planejada, intencional e explícita (Puig, 1998a, 1998b, 2004, 2007; García, Puig, 2010; Arantes, Araújo, Puig, 2007; Tognetta, Lepre, 2022).

De acordo com o PPC do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio, a avaliação da aprendizagem deve levar em consideração o uso de uma variedade de instrumentos, sendo que a aprovação do estudante no componente curricular ocorrerá com uma nota igual ou superior 60.

Dessa maneira, o professor atribuiu notas aos seguintes tipos de avaliações: Prova Bimestral (60 pontos), Listas de Exercícios (10 pontos), Atividade Avaliativa Experimental (20 pontos) e Autoavaliação (10 pontos).

A autoavaliação funciona da segunda forma: ao final do primeiro bimestre do ano letivo de 2023, o professor reservou uma aula de 45 minutos para a realização da última atividade avaliativa. Durante essa sessão, os alunos foram atendidos individualmente pelo docente, enquanto os demais aguardavam sua vez na sala de aula.

Nesse diálogo, o docente tinha em mãos os resultados de todas as avaliações do bimestre, além da frequência e observações referente ao comportamento, entre outros acontecimentos registrados sobre o discente.

A partir disso, o professor deu iniciou à prática da autoavaliação, com a seguinte pergunta: "De acordo com seu comportamento e dedicação na disciplina de Química neste bimestre, quanto você acredita que merece, numa escala de 0 a 10 pontos?" Independentemente da pontuação adotada pelo estudante, o docente questionou: "Por quê?" Com base na resposta, o professor estabeleceu um diálogo, ouvindo a percepção do jovem, buscando compreender as razões pelas quais o estudante atribuiu uma determinada nota.

A partir desse ponto, serão apresentados os principais resultados obtidos com o relato, bem como as reflexões orientadas pelos objetivos definidos previamente.

7 Principais Resultados e Discussão

Durante a prática da autoavaliação realizada no primeiro bimestre de 2023, pelos alunos do segundo ano do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio, o professor observou que a maioria (85,7 %; n = 18) demonstrou uma notável responsabilidade e honestidade na execução da proposta. Eles atribuíram as notas de forma sincera e mostraram-se conscientes de que um maior esforço pode resultar em um desempenho ainda mais satisfatório no bimestre posterior. Como exemplo, destacamos os depoimentos de alguns alunos sobre sua experiência com a autoavaliação:

"A autoavaliação é um método de avaliação diferenciado dos demais que temos o privilégio de ter apenas na disciplina de química. Além de ser possível a reflexão do aluno sobre todo o seu processo de estudos no decorrer do bimestre, os alunos e o professor têm se beneficiado quanto a validação do esforço individual de cada aluno por meio de uma pontuação. Particularmente, a autoavaliação me dá a chance de melhorar minhas notas em química e me motiva a me esforçar sempre mais na disciplina, para assim, poder atribuir uma melhor pontuação ao meu esforço ao final do bimestre."

"No meu ponto de vista, a autoavaliação bimestral é algo que agrega e ajuda bastante o estudante. Muitas vezes não alcançamos uma nota alta, não é por falta de estudo, mas envolve também problemas pessoais, então eu vejo como algo de suma importância para nós alunos. Inclusive, a autoavaliação já me ajudou demais. Porém, sempre temos que lembrar que precisamos ser honestos na hora de nos avaliarmos."

"A prática da autoavaliação é uma forma muito relevante que propõe ao aluno poder avaliar seu próprio desempenho. E é algo que dá a possibilidade de relatar nosso nível de conhecimento, assim como o esforço da parte dos estudantes. Eu como aluna gosto muito desse método, pois não é todo dia que o estudante está bem para realizar uma prova ou uma avaliação bimestral, e acabamos por cometer pequenos erros na avaliação. Erros que não necessariamente foram falta de interesse do aluno, mas sim um pequeno descuido. E para

mim a autoavaliação é muito importante neste quesito, de nos proporcionar dar valor ao nosso esforço."

"A autoavaliação é uma prática muito importante, pois nos permite refletir sobre nosso desempenho, identificar áreas de melhoria e reconhecer nossas conquistas. É uma forma de autoconhecimento que nos ajuda a evoluir constantemente e não apenas um meio de receber nota no fim do bimestre."

Os depoimentos mencionados anteriormente estão em consonância com os pressupostos de Puig (1998a, 2004), ao reconhecerem a relevância da autoavaliação como prática moral que expressa valores, como a honestidade, responsabilidade, autoconhecimento, diálogo, autonomia e criticidade.

As demais respostas (14,3 %; n = 3) revelaram que os estudantes estavam apenas preocupados com a nota, atribuindo um valor incompatível com seu engajamento e desempenho na disciplina. No entanto, em nenhum momento o docente afirmou que o aluno estava errado; ao contrário, através do diálogo, possibilitou a reflexão de forma que o próprio estudante pudesse perceber seu equívoco.

Vale destacar que esse procedimento usado pelo professor está de acordo com a teoria Puig (1998a, p. 75), que enfatiza a importância de "[...] formar a consciência moral autônoma de cada sujeito e fazê-lo como espaço de sensibilidade moral, de racionalidade e de diálogo [...]", colocando o aluno como protagonista de seu processo avaliativo. Segundo o docente, esses alunos que foram incoerentes na atribuição das notas foram receptivos à reflexão, reavaliando suas condutas e, ao tomarem consciência, decidiram modificar suas notas por vontade própria para valores compatíveis com seu real aprendizado.

Considerações Finais

Analisar os problemas morais de forma pessoal e coletiva, permite que sejam melhor entendidos e muitas vezes possibilita sua resolução.

Dessa forma, a construção da personalidade moral acontece a partir de um processo de adaptação à sociedade e a si próprio, porém, esta construção não deve se limitar apenas às pautas sociais e preferências pessoais.

É necessário que haja transmissão de elementos culturais e de valor, porém, é imprescindível a formação de uma consciência moral autônoma, fazendo, assim, um espaço de sensibilidade moral, diálogo e racionalidade, para que isso seja, da vida moral, o último critério. "Por fim, a construção da personalidade moral conclui com a construção da própria biografia como a cristalização dinâmica de valores, como espaço de diferenciação e de criatividade moral" (Puig, 1998a, p. 75). É construir uma vida que valha a pena e que ofereça felicidade a quem usufrui dela.

No que tange às prática morais, Puig (2004) apresenta práticas que nos permitiram refletir sobre a moral não apenas como um processo de desenvolvimento ou socialização, mas que viabiliza uma intervenção pedagógica que compreenda a ação educacional como instrumento que propicie estabelecer boas relações entre os alunos, relacionando currículo e moralidade. Neste sentido, foi possível conceber práticas que os professores podem lançar mão para que a autonomia desejada seja construída.

As práticas morais têm como finalidade proporcionar aos alunos modos de interagirem uns com os outros, considerando suas diferenças, objetivando melhor convívio entre eles. Tais práticas devem ser desenvolvidas em ambientes que permitam a experimentação de situações que favoreçam aos educandos construírem seus valores morais, momento em que sua autonomia é exercitada, ao tomarem decisões coletivas, aprendendo o respeito mútuo, de modo que tais práticas venham a se tornar intrínsecas aos seus modos de viver e conviver.

Neste contexto, percebe-se como fundamental as condições do ambiente escolar para que a elaboração de práticas morais tenha eficácia. "O ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais" (Tognetta; Vinha, 2007, p. 13).

Para que os alunos se desenvolvam e aprendam, entende-se como crucial que eles se apropriem de práticas morais. O professor deve reconhecer o potencial dos alunos e deve ter como objetivo constante a construção

da autonomia dos alunos. A prática da autoavaliação pelos próprios educandos é de grande importância para ajudá-los a compreender e apropriar de maneira perene tal conhecimento.

Referências

ARANTES, V. A.; ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida:** fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus Editorial, 2020.

BARRERE, A. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 258-277, out. 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília, DF: MEC, 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 6, de 20 de setembro de 2012**. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 set. 2012.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, C. **Indagações sobre currículo:** currículo e Avaliação. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria da Educação Básica, 2008.

FRICK, L. T.; SOUZA, D. B. Projetos bem-sucedidos de valores: relatos de escolas públicas brasileiras. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 240-245, jan. 2014.

GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. Trad. Óscar Curros. São Paulo: Summus Editorial, 2010. 182 p.

GRILLO, M. C.; FREITAS, A. S. Autoavaliação: por que e como realizá-la. *In:* GRILLO, M.; C.; GESSINGER, R. M. **Por que falar ainda em avaliação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 45-49.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População residente.** 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 5 abr. 2024.

LA TAILLE, Y. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOPES, I. N. F. A prática da autoavaliação no ensino superior. I**D on line**: Revista de psicologia, Juazeiro do Norte, v. 12, n. 39, p. 839-850, jan. 2018.

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

PUIG, J. M. Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

PUIG, J. M. Aprender a viver. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

PUIG, J. M. **Práticas morais:** uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

RÉGNIER, J. C. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista diálogo educacional,** Paraná, v. 3, n. 6, p. 53-68, maio/ago. 2002.

RICOUER, P. **Da metafísica à moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

SENNE, M. N.; GOMES, L. T. A construção da moralidade na escola: uma possibilidade de revisão teórica. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2., 2016, Franca. **Resumos** […]. Franca: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho, 2016. p. 1-10.

TOGNETTA, L. R. P. A formação de personalidades éticas: representação de si e moral. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 181-188, jun. 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. Como é que se faz. **Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência.** Americana: Adonis, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

Prática moral na formação de estudantes de Medicina e Enfermagem: uma revisão de literatura

Fernanda Moerbeck Cardoso MAZZETTO [1]
Patrícia Unger Raphael BATAGLIA [2]
Cristiane Paiva ALVES [3]

1 Introdução

Nos últimos tempos, quando se discute questões éticas na prática clínica, tem-se dado importância a dois aspectos que apresentam o mesmo objetivo: fazer com que os profissionais escolham o bem e, para outros, na busca de procedimentos que asseguram que o escolhido seja conveniente naquela determinada ação. Qualquer ação que leve a questões de caráter "técnicos" têm uma dimensão ética na medida em que muitos bens humanos estão envolvidos e cada ação de natureza ética contém inúmeras aspec-

[1] Pós- Doutorada em Educação pela Universidade Estadual Paulista de "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Filosofia e Ciências(FFC), Marília/SP e Docente da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) Marília - SP, Departamento de Enfermagem, Marília/ SP, Brasil, E-mail: fernandamazzetto4@gmail.com

[2] 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), Câmpus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br;

[3] Docente pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Câmpus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail:paiva.alves@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p215-265

tos técnicos que são condição necessária para a realização de uma boa ação. Isso desperta a ação humana, na medida em que apresenta racionalidade, intencionalidade e responsabilidade (Pastor, 2019).

A construção da identidade ocorre através de fases de socialização que se associam durante o processo de desenvolvimento humano. Em meio a esses momentos, o trabalho exerce posição central pelo qual o homem se reconstrói, devido às vivências, desafios e das relações estabelecidas (Souza; Mendonça, 2017).

O trabalho se caracteriza como um meio de "ser" e de "estar com" o outro, tendo como consequência difícil de experiências, que podem levar à confrontação de problemas éticos. Nesse sentido, as vivências no contexto de trabalho têm concepções ético-morais que repercutem individualmente na construção de sua identidade e coletivamente no espaço organizacional, pois a expressão de sua concepção moral e de sua prática apresenta-se no propósito. Ademais, as vivências dos enfermeiros promovem rupturas identitárias, que prejudicam seus valores, causando sofrimento, insegurança e perda do protagonismo, além do desenvolvimento da imagem negativa de si mesmo (Caram; Brito; Peter, 2019).

Vivemos numa era em que surgem mais avanços em matéria de cuidados de saúde, que geram inúmeros dilemas na relação terapêutica, multiprofissionais, nas relações de processos de trabalho, morais e éticos, como: controvérsias de opiniões e desrespeito em relação às ações para o cuidar entre os profissionais de Saúde, falta de humanização e comunicação violenta na relação com a pessoa que é cuidada, entre outras situações. A Enfermagem embasa a sua prática na relação com o outro, pelo que o momento importante da vida de um estudante de Enfermagem é o contato com a pessoa doente, mediante a prática clínica. É neste instante que toma consciência da profissão que escolheu e experiencia os primeiros dilemas éticos na prática (Martins; Santos; Duarte, 2022).

Aliado a este evento, denota-se dificuldades por parte dos estudantes de enfermagem em tomarem decisões e agirem de acordo com essas providências. Esta capacidade, designada por competência moral, deve ser intrínseca ao enfermeiro, pelo que, na formação pré-graduada do estu-

dante de enfermagem, é importante enfatizar o desenvolvimento das suas competências morais e profissionais (Martins; Santos; Duarte, 2022).

Alguns autores encontraram uma estagnação da competência moral em estudantes de enfermagem (Buzgová; Sikorová, 2013) ou mesmo uma diminuição da mesma, com a conclusão do curso (Oliveira, 2008) o que leva a refletir sobre o que poderá ser feito no sentido de atormentar esta tendência e promover o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e da capacidade para tomar decisões.

O ensino da Ética nas escolas de Enfermagem em nosso país tem se caracterizado por uma visão deontológica, determinado por uma orientação prescritiva e normativa, restrita a um conjunto de normas e códigos trabalhados teórica e abstratamente (Germano, 1993; Gomes, 1999).

A formação acadêmica e o trabalho dos profissionais de Saúde na América Latina vêm sendo categoricamente abalados pela reorganização dos sistemas de Saúde, pelas pressões para a alterações para a mudança da Universidade e pelo processo de restabelecimento e desconcentração político-administrativa do Estado. As atuações comuns que formam por um conjunto de políticas públicas "globalizadas" combatem a diversidade de respostas nos diferentes países, que se apresentam em muitas alternativas de modelos de organização de cuidados à saúde, de fiscalização de mercados de trabalho e de exercício profissional, de reexame da relevância social da Universidade e de seus processos de formação profissional e de recombinar atores em novas vertentes de decisão em sistemas descentralizados de gestão com múltiplos níveis de controle social (Almeida; Feuerwerker; Llanos, 1999).

A educação ética embasada somente em discussões conceituais não é suficiente para formar os profissionais que o momento atual exige. Um novo paradigma em Saúde se estabeleceu na América Latina e tem-se discutido intensivamente a necessidade de mudança nas metodologias de formação dos profissionais da saúde. Um novo modelo de saúde exige novos sujeitos sociais, novas formas de prestação de serviços e novas maneiras de formar os profissionais da área (Almeida; Feuerwerker; Llanos, 1999).

O perfil desejado dos egressos dos Cursos de Graduação em Enfermagem, no Brasil, remete-se a um profissional capaz de intervir nos serviços de saúde de baixa, média e alta complexidade. Por um lado, a tecnociência centrada nos hospitais e nos centros de diagnóstico de alta complexidade; por outro, a fome, a miséria, a injustiça, a corrupção política, a alocação de recursos e a distribuição dos serviços de saúde colocam o enfermeiro em um contexto dicotomizado, que exige desse profissional senso crítico para tomar decisões éticas e morais (Ferreira; Ramos, 2006). Os médicos vivenciam diariamente situações que envolvem dilemas morais/conflitos éticos: decisões complexas em pacientes terminais. E ainda manipulação genética, tecnologias de reprodução assistida, iniquidades sociais, violação de direitos de vulneráveis (Gontijo, 2021).

O predomínio da expertise técnica com mínimos e deficientes retoques humanísticos inicia na graduação, motivada no avanço tecnológico e na negligência de dois outros domínios da formação médica de qualidade: a competência humanística e a competência moral (Rios, 2009).

No Brasil, o eixo da formação médica são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso médico, na versão atualizada em 2014, que reforçam a formação humanista e a atuação pautada em princípios éticos, com responsabilidade social (Brasil, 2014a, 2014b). No plano internacional, o *World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology - Comest* e *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Unesco já recomendava, em 2003, o desenvolvimento nos estudantes de habilidades de reconhecer e analisar questões de ordem ética e ser capazes de alcançar a decisões sobre como agir eticamente. O documento, revisto em 2008, definiu como objetivos: desenvolver o interesse em questões éticas, compreender criticamente buscando alternativas e desenvolver a capacidade de análise ética e argumentação (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2003).

A literatura aponta o descompasso entre o idealismo inicial dos estudantes de Medicina e o progressivo sentimento de quase cinismo e falta de comprometimento com a pessoa, que são reduzidos a números ou "casos interessantes" a serem discutidos e abordados (Lindy, 2016; Batley *et*

al. 2016). Exposição ao sofrimento, sensação de impotência no cuidar e alteração das expectativas durante o processo de formação resultam em redução da empatia e contribuem para a desumanização da assistência (Dell Amore Filho *et al*. 2018).

Em geral, o ensino superior tem sido confrontado com diversos desafios impostos pela sociedade contemporânea, que permeiam uma profunda crise de valores. Nesse sentido, apesar da expectativa social em relação à idoneidade ética do médico, observa-se que o tema é negligenciado durante os anos da formação universitária do estudante e mesmo em programas de pós-graduação (Varela, 2013).

Apesar de a Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas serem citadas como modelos de ensino eficazes, para a formação moral é preciso que os educadores fundamentam sua prática em uma determinada epistemologia ou teoria do conhecimento. Não basta adotar metodologias e meios inovadores, se o docente não tiver uma concepção pedagógica estruturada para fundamentar e direcionar sua prática educativa (Ferreira; Ramos, 2006).

Pensar em métodos e instrumentos de ensino implica uma reflexão teórica consistente sobre o processo de aprender e, para tanto, os conceitos centrais da Psicologia Genética de Jean Piaget são de grande contribuição. O ser humano desenvolve formas de ação para conhecer alguma coisa, variando desde formas externas e visíveis, quando manipula objetos e interage com a natureza, como internas e não visíveis, descritas como operações mentais. Segundo a Psicologia, a conduta moral e a competência ética são questões decorrentes do próprio desenvolvimento sociocognitivo do ser humano no seu meio, na sua cultura. O julgamento moral e o comportamento moral são uma questão de desenvolvimento cognitivo que necessita de maturação biológica das estruturas mentais, assim como da qualidade de interação do ser humano com o seu meio como desenvolvimento psicossocial. Portanto, é possível compreender que a aprendizagem para o desenvolvimento moral encontra fundamentos nas teorias psicológicas interacionistas e socioculturais, por explicarem que as aprendizagens derivam da interação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento, em um determinado ambiente cultural (Piaget, 1932).

Jean Piaget é uma referência no que se refere ao desenvolvimento moral, especialmente por ter implantado assuntos desenvolvimentistas como forma de pesquisar sobre a moralidade humana, elencando estágios para a construção moral. Ressalta-se que Piaget trouxe para a filosofia uma importante contribuição, pois fez com que fossem realizadas pesquisas sobre como ocorre o desenvolvimento moral. Seu feito foi aplicar algo filosófico no campo empírico (Sampaio, 2007).

Além de apresentar a construção moral dos indivíduos durante o período da infância, o autor identificou duas formas de moralidade diferentes que repercutem na vida moral adulta. O primeiro desses dois métodos é a moral que surge por imposição ou por limitações impostas pelos adultos, que leva à heteronomia moral e, por consequência, muitas vezes a pessoa passa sua vida adulta sem conseguir ser autônoma em suas decisões morais. A segunda forma de moralidade constituiu-se no apoio, fazendo emergir a moral autônoma (Biaggio, 2006).

Nos estudos de Lawrence Kohlberg (1984) com a Teoria dos Níveis de Desenvolvimento Moral, o desenvolvimento moral justapõe-se parcialmente à de Piaget, mas se desenvolve até a adolescência e a fase adulta.

O estudo de Piaget, nos campos da cognição (Piaget, 2010; 1976) e da moralidade (Piaget, 1994), foi importante de fundamentação para Kohlberg na elaboração de sua teoria. Kohlberg interessou-se pelo método de entrevista sobre histórias-estímulo de Piaget, pois, em sua compreensão, com ele se poderia estimar estruturas cognitivas mediante as produções verbais espontâneas dos sujeitos, melhor dizer, perante entrevista. O método de Piaget, depois de sistematizado ao longo dos anos, ficaria conhecido como método clínico piagetiano.

Kohlberg (1992), em seu doutoramento, acompanhou longitudinalmente uma amostra de 72 meninos brancos de classe média moradores da cidade de Chicago e com idade entre 10, 13 e 16 anos, idades posteriores às das crianças que colaboraram nos estudos do livro de 1932 de Piaget (1994). Sua metodologia envolveu entrevistas e também teve somente o juízo moral como objeto de estudo, porém, diferente de Piaget, utilizou dilemas morais. A pesquisa apresentou a definição dos estágios de desen-

volvimento moral que deu início a sua teoria e que seria validada, em estudos posteriores.

O desenvolvimento moral de um sujeito, para a investigação do Kohlberg (1992), analisa a qualidade do raciocínio simbolizado pelo juízo que esse sujeito emitia diante dos dilemas morais que era confrontado na entrevista. Como evidenciou, esses raciocínios se distribuem hierarquicamente de acordo com sua qualidade moral, como as tendências, na compreensão de Piaget, de heteronomia à autonomia.

Todavia, ainda que concorde com Piaget (1994), Kohlberg (1992) considerou os conceitos de heteronomia e autonomia escassos para categorizar os tipos de raciocínio moral dos adolescentes. Para ele, o percurso do desenvolvimento moral é mais amplo e complexo, expondo-se, da mesma maneira que o modelo de desenvolvimento cognitivo piagetiano (Piaget 2010; 1976), por meio da evolução em estágios. Desta maneira, enquanto Piaget preparou somente tendências morais na averiguação com crianças, Kohlberg (1992) as investigou de modo a estabelecer estágios de desenvolvimento que vão à idade adulta, segundo os raciocínios expostos para a resolver os dilemas morais em suas entrevistas.

Estudiosos que se aprofundaram na Teoria dos Níveis de Desenvolvimento Moral demonstraram que os estágios representam maneiras de pensar moralmente; desta forma, qualquer pessoa pode ser observada em qualquer um dos níveis determinados, por meio de suas soluções e de suas justificativas. Os desfechos das pesquisas permitiram a Kohlberg observar que, apesar de possíveis diferenças quanto à idade em que os indivíduos alcançam cada estágio, há um desenvolvimento universal de estágios. Quanto à situação de raciocínio moral, não se nota diferenças de cultura para cultura ou entre diferentes religiões e crenças (Biaggio, 2006).

O presente estudo se justifica pelo fato de educar em valores não significa que os professores podem escolher atitudes aquelas a serem seguidas pelos alunos. A competência moral compreendida como a capacidade de julgar e tomar decisões segundo princípios internos é uma habilidade, mais do que uma simples atitude, que pode e deve ser construída ao longo da vida. Assim, a educação, formação moral deve ser entendida como um

processo que conduz o sujeito à reflexão sobre situações cotidianas, envolvendo dilemas morais (Gontijo, 2021).

E se a temática está presente nas diretrizes curriculares de ambos os cursos, por que ao término de suas formações, os níveis de competência moral, decaem? E quais os desafios que as instituições apresentam na aplicação de uma disciplina ou atividades no currículo, que possam aumentar os níveis de competência moral no decorrer das séries e a preparação deste profissional para o mercado de trabalho?

Como a pergunta de pesquisa deste estudo emergiu: Como a competência moral está sendo aplicada na formação de graduação do médico e do enfermeiro e quais os desafios e proposições para sua operacionalização curricular, considerando as DCN?

2 Objetivos

2.1 Geral

Compreender como a competência moral está sendo aplicada nos currículos dos estudantes de Medicina e Enfermagem.

2.2 Específicos

- Compreender quais as estratégias e/ou atividades docentes aplicadas nos currículos de formação profissional da área da Saúde em relação à competência moral;
- Identificar os desafios de se inserir e operacionalizar a competência moral como parte da grade curricular;
- Identificar o nível de competência moral que estudantes de Medicina e Enfermagem apresentam ao final de sua vida acadêmica e na vida profissional no mercado de trabalho.

3 Método

A revisão de literatura na modalidade integrativa é um método de estudo que tem como base a construção de uma análise ampla da literatura, a fim de obter um melhor entendimento a respeito de um determinado assunto de relevância clínica de uma particular área de estudo, baseando-se em publicações anteriores. Desse modo, esse tipo de estudo permite a formação de um corpo de conhecimento a partir da síntese do conteúdo já produzido, fornecendo subsídios para a melhoria da assistência à saúde, além de apontar lacunas de conhecimento que precisam ser complementadas para a realização de novos estudos (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

Para a elaboração de uma revisão integrativa é preciso seguir seis etapas, sendo elas: a identificação do tema e formulação da pergunta de pesquisa, estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados, avaliação dos estudos incluídos, interpretação dos resultados e apresentação da síntese do conhecimento (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014).

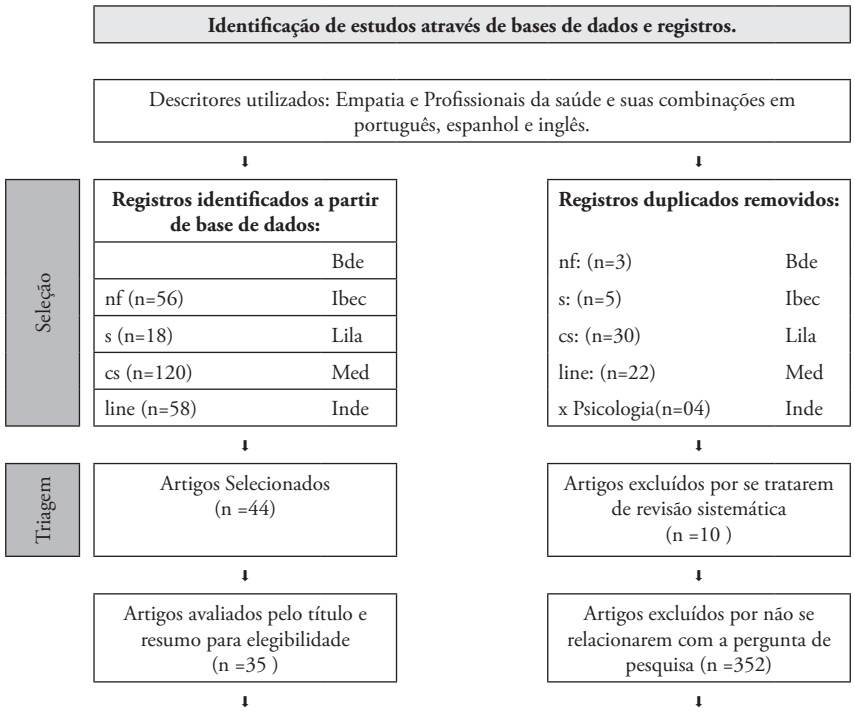
A estratégia de busca foi realizada nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde LILACS, , à Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud IBECS, Biblioteca Virtual en Salud Enfermería | Enfermagem BDENF, à Biblioteca Virtual de Psicologia INDEX DE PSICOLOGIA, SCIELO, National Library of Medicine MEDLINE, WEB OF SCIENCE, SCOPUS, com os seguintes descritores ((mh:("Desenvolvimento Moral")) OR ("DESENVOLVIMENTO MORAL" OR "COMPETENCIA MORAL")) AND ((mh:("Pessoal de Saúde" OR "MEDICOS" OR "ENFERMEIRO")) OR ((PESSOAL AND SAUDE) OR MEDICO* OR ENFERMEIR* OR ENFERMAGEM)); ((mh:("Desenvolvimento Moral")) OR ("DESENVOLVIMENTO MORAL" OR "COMPETENCIA MORAL")) AND ((mh:("Pessoal de Saúde" OR "MEDICOS" OR "ENFERMEIRO")) OR ((PESSOAL AND SAUDE) OR MEDICO* OR ENFERMEIR* OR ENFERMAGEM)). Foram utilizados como filtros, o período de 2013 a 2023 e como idiomas o Português, Espanhol e Inglês. Como critério de inclusão, selecionou-se artigos que respondessem à pergunta de pesquisa: "Como a competên-

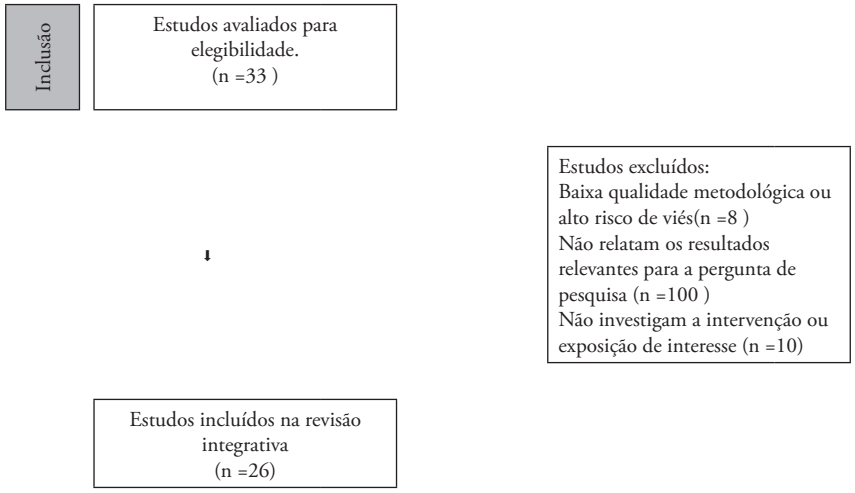
cia moral está sendo aplicada na formação de graduação do médico e do enfermeiro e quais os desafios e proposições para sua operacionalização curricular, considerando as DCN?"

Como critério de exclusão não foram selecionados teses, protocolos, manuais e revisão de literatura. Também foram excluídas as publicações que não responderam à pergunta de pesquisa. Na busca, apresentou-se as seguintes citações nas bases de dados LILACS 120, IBECS 56, INDEX DE PSICOLOGIA 04, SCIELO 82, MEDLINE 58, WEB OF SCIENCE 83 e SCOPUS 87.

Apresenta-se a seguir a estratégia de busca dos artigos selecionados, segundo a Figura 1.

Figura 1 - Fluxo da informação com as diferentes fases de uma revisão sistemática. (PRISMA) – GALVÃO; PANSANI (2015).





Fonte: Page *et al.*, 2021

4 Resultados

Selecionou-se a partir da pergunta de pesquisa e os objetivos deste estudo 26 artigos. Dentre eles quanto à metodologia em (32%) n.8 prevalece a metodologia qualitativa. Em relação à categoria profissional que mais prevalece dentre as publicações é a de enfermagem (60%) n.15, seguida de (20%) n.5 de profissionais médicos, (12%) n.3 de educadores, (8%) n. 2 de odontólogos e (1%) n.1 de bioquímico. Quanto ao ano de publicação em 2018 com (20%)n.5, 2017 com (20%) n.5, em 2022 com (16%) n4 e 2020 com (16%) n4, em 2013 com (12%) n3 em 2021 com (8%) n.2 e 2019, 2016 e 2004 com 1% n1 em cada ano. Em relação a revistas, com 40% n.10 os artigos foram publicados em revistas de Enfermagem, com (25%) n.6 em revistas de Bioética, com (12%) n.3 em revistas Médicas, com (8%) n.2 em revistas de Ciências da Saúde, cuidados em saúde e saúde pública e 1% n.1 em revista de Odontologia.

Foram selecionados 26 artigos e apresentamos a seguir um quadro caracterizando-os, quanto a autoria e ano de publicação, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
1	MARTINS, V; SANTOS, C; DUARTE, I../2022 Docente de Enfermagem	Educar para a bioética: desafio em enfermagem / Educating for bioethics: a challenge in nursing /. ***Rev. bioét. (Impr.)*** *; 30(3): 498-504, jul.-set. 2022.*	Artigo de Reflexão	Apresentar uma reflexão sobre o ensino da bioética e a sua relação com o desenvolvimento da competência moral dos estudantes de enfermagem, assim como sugerir algumas estratégias no ensino da Bioética que potenciem a formação de enfermeiros cada vez mais competentes.	Conclui-se que a enfermagem, por natureza, a ciência do cuidar, julgamos de extrema importância investir na ética do cuidar, direcionada para o respeito e responsabilidade para com o outro. Seja na análise de dilemas éticos hipotéticos em contexto de sala de aula ou na prática clínica com o contacto com dilemas éticos reais, é importante assegurar a construção de uma competência moral e profissional de excelência no futuro profissional de enfermagem.
2	CASTRO, M R; PEREIRA, A. A; BATAGLIA, P U R ***Rev. bioét. (Impr.)*** *; 30(3): 575-588, jul.-set. 2022. tab, graf* Artigo em Português | Universidade do Porto, Faculdade de Medicina, Porto, Portugal.	Competência moral e formação médica na contemporaneidade: estudo brasileiro / Moral competence and medical education in contemporary times: a Brazilian study. LILACS | ID: biblio-1407265	139 alunos do primeiro período (calouros), do quinto período e do sexto (último) ano. Foram excluídos indivíduos com idade inferior a 18 anos.	compara diferentes momentos do curso, identificando aspectos sociodemográficos e acadêmicos relacionados a essa competência e discutindo a ferramenta de avaliação.	Detectaram-se escores de competência moral baixos em todos os períodos avaliados, com declínio ou estagnação no decorrer do curso e "fenômeno de segmentação" do teste, e não se identificou correlação relevante das variáveis sociodemográficas e acadêmicas. Constatou-se que escores dos períodos iniciais inferiores aos descritos na literatura prévia podem sugerir tendência geracional.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
3	YASIN, J C M; BARLEM, E L D; BARLEM, J GT; SILVEIRA, R S ; DALMOLIN, G L; ANDRADE, G B de. ***Rev. latinoam. enferm. (Online) ; 28: e3309, 2020. graf*** Artigo em Inglês | LILACS, BDENF - Enfermagem | ID: biblio-1126963 Artigo extraído da dissertação de mestrado "Sensibilidade moral de enfermeiros de unidade de internação clínica do adulto", apresentada à Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil. Apoio Financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo 401582/2016-7, Brasil.	The ethical dimension of problems faced in general medicine: relationship with moral sensitivity / Dimensão ética dos problemas enfrentados em ambientes de clínica médica: relações com a sensibilidade moral	18 enfermeiros atuantes em uma unidade de clínica médica, pesquisa qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, desenvolvida em um hospital universitário do sul do Brasil,	conhecer os principais problemas éticos e como estes são relacionados com a sensibilidade moral em enfermeiros atuantes em uma Unidade de Clínica Médica.	A sensibilidade moral, pelo seu caráter multidimensional, capacita e habilita os enfermeiros para o reconhecimento e enfrentamento dos problemas éticos na prática clínica e contribui para a tomada de decisão justa e prudente, o que repercutirá na qualificação da assistência de enfermagem.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
4	MOREIRA, D A; FERRAZ, C ML C; COSTA, IP; AMARAL, J M; LIMA, TT; BRITO, M J M. ***Rev. gaúch. enferm*** *; 41: e20190080, 2020.* Artigo em Inglês | LILACS, BDENF - Enfermagem | ID: biblio-1101676 Escola Técnica Sandoval Soares de Azevedo. Ibirité, Minas Gerais, Brasil. b Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Escola de Enfermagem. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.	Professional practice of nurses and influences on moral sensitivity / Práctica profesional del enfermero e influencias sobre la sensibilidad moral / Prática profissional do enfermeiro e influências sobre a sensibilidade moral	Participaram 14 enfermeiros/ Estudo qualitativo, descritivo, realizado entre novembro de 2015 e fevereiro de 2016, em unidades de internação da clínica médica, de dois hospitais de grande porte, localizados em Belo Horizonte, Minas Gerais.	Compreender a prática profissional do enfermeiro e suas influências para o desenvolvimento da sensibilidade moral	Na prática profissional, a Sensibilidade moral é parte integrante do processo de tomada de decisão ética nos serviços, sendo essencial para o cuidado de qualidade.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
5	FINKLER, M; NEGREIROS, D Pde. ***Rev. ABENO** ; 18(2): 37-44, maio 2018.* Artigo em Português | LILACS, BBO - Odontologia | ID: biblio-908569 PhD in Dentistry, Department of Dentistry, Graduate Programs in Dentistry and CollectiveHealth, UFSC**Psychiatrist, MSc, UFSC Doutora em Odontologia, Departamento de Odontologia e Programas de Pós-Graduação em Odontologia e em Saúde Coletiva da UFSC**Médico psiquiatra, Mestre em Ciências Médicas, UFSC	Formação x educação, Deontologia x ética: repensando conceitos, reposicionando docentes / Training x education, Deontology x ethics: rethinking concepts and repositioning professors	Estudo reflexão	A análise se centra na ideia hegemônica daética que conforma certosentido para a expressão "ética na formação", em contraposição ao que se poderia denominar de uma "dimensão ética da educação".	A ética implica em reciprocidade, em correspondência mútua. Assim, se queremos que nossos alunos se dediquem, devemos nos dedicar. E se queremos que os docentes da instituição da qual fazemos parte se comprometam, devemos nos esforçar para que a instituição com todos se comprometa.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
6	BRATZ, J K A; SANDOVAL-RAMIREZ, M. ***Rev. bras. enferm*** *; 71(supl.4): 1810-1814, 2018.* Artigo em Inglês | LILACS, BDENF - Enfermagem | ID: biblio-958809 Fundaciòn Vidya, Center for Interdisciplinary Studies. Viña del Mar, Chile. II Universidad Viña del Mar, School of Health Sciences. Viña del Mar, Chile.	Ethical competences for the development of nursing care / Competências éticas para o desenvolvimento do cuidado em enfermagem / Competencias éticas para el desarrollo del cuidado en enfermería	Reflexão teórica, fundamentada em uma revisão de literatura da especialidade, tanto de enfermagem como da ética	apresentar uma análise do êthos de enfermagem em base aos fundamentos disciplinares desta, a fim de propor uma definição de competências éticas para a formação em enfermagem	espera-se que as definições de três competências do âmbito moral da enfermagem, contribuam a propostas transversais que consigam fomentar os valores e princípios da profissão. Se espera que as definições de três competências do âmbito moral da enfermagem, contribuam para propostas transversais que consigam fomentar os valores e princípios da profissão

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
7	ENDERLE, C F; SILVEIRA, RS; DALMOLIN, G L; LUNARDI, V L; AVILA, L I; DOMINGUEZ, C C. ***Rev. bras. enferm*** *; 71(supl.4): 1650-1656, 2018. tab* Artigo em Inglês | LILACS, BDENF - Enfermagem | ID: biblio-958802 Docente de Enfermagem Universidade Federal de Rio Grande. Rio Grande-RS, Brasil. II Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, Brasil.	Teaching strategies: promoting the development of moral competence in undergraduate students / Estratégias docentes: promovendo o desenvolvimento da competência moral em estudantes	20 docentes de enfermagem/ Pesquisa qualitativa, desenvolvida com 20 docentes de enfermagem,	Identificar estratégias e espaços utilizados por docentes para promover o desenvolvimento da competência moral dos estudantes de graduação em Enfermagem.	Construíram-se três categorias: Metodologias ativas como estratégias ao desenvolvimento da competência moral; Conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio clínico como espaços motivadores da competência moral; Atitude docente como estratégia para o diálogo, a empatia, o resgate de valores morais e o desenvolvimento de habilidades para o cuidar. A utilização de estratégias e espaços para desenvolver ações pedagógicas favorece a busca do conhecimento, o raciocínio clínico e a abordagem de aspectos éticos e morais que colaboram para o desenvolvimento da competência moral dos estudantes de graduação em Enfermagem

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
8	AVILA, L I; SILVEIRA, RS ; FIGUEIREDO, P P ; MANCIA, J R; GONÇALVES, N G C; BARLEM, J GT. ***Texto & contexto enferm*** *; 27(3): e4790015, 2018.* Artigo em Português | LILACS, BDENF - Enfermagem | ID: biblio-962943 Docente de Enfermagem	Construção moral do estudante de graduação em Enfermagem como fomento da humanização do cuidado / Desarrollo moral del estudiantes de postgrado en Enfermería como insentivo para humanización de la atención / Moral construction of undergraduate Nursing students to promote care humanization	Trata-se de uma reflexão teórica pautada em duas diferentes correntes: piagetina e a kohebergina.	Refletir sobre como a construção moral do estudante de graduação em enfermagem pode fomentar a humanização do cuidado	Acredita-se que a formação acadêmica em enfermagem dedicada à construção moral pode auxiliar na constituição de um enfermeiro capaz de cuidar de maneira humanizada.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
9	DIAS, J A A; DAVID, H M S L; RODRIGUES, B M R DEUSDARÁ; PERES, P L P; PACHECO, ST A; OLIVEIRA, M S . ***Rev. enferm. UERJ** ; 25: [e26391], jan.-dez. 2017.* Artigo em Português | LILACS, BDENF - Enfermagem | ID: biblio-947758 Enfermeira. Doutoranda, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Assistente. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Brasil. E-mail: joanauesb@gmail.com	A moral e o pensamento crítico: competências essenciais à formação do enfermeiro / Morality and critical thinking: essential competences in nurses' training / La moral y el pensamiento crítico: habilidades esenciales a la formación del enfermero	Discute-se quatro categorias temáticas previamente estabelecidas: a ética e a moral ou moralidade; o desenvolvimento moral, na perspectiva de Kohlberg; uma aproximação ao pensamento crítico; e a moralidade e o pensamento crítico competências a serem desenvolvidas durante a formação do enfermeiro	Refletir sobre a moral e o pensamento crítico enquanto competências a serem desenvolvidas durante a formação do enfermeiro	o estudo possibilitou compreender que o pensamento crítico e o pensamento ético/moral possibilitam um agir competente, evidenciando a necessidade de repensar os currículos dos cursos de graduação em enfermagem de modo a implementar metodologias e estratégias ativas, inovadoras e criativas de ensino, a partir de um compromisso assumido pelos docentes que, além de estimular os discentes a refletir crítica e moralmente, deverão também incentivá-los a se sentirem copartícipes do processo de ensinar e aprender.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
10	AGURTO, M; TELLO, D; E, A; LARREA, R; MINAEFF, T; MIRANDA, A; PARODI, E; SALAS, J M; VUKUSICH, A; LLANOS, S; DAZA, P; LÓPEZ, S. ***Rev. méd. Chile*** *; 145(9): 1122-1128, set. 2017. tab, graf* Artigo em Espanhol | LILACS | ID: biblio-902596 comité deontológico, clínica dávila. santiago, chile. educación, departamento de Metodología de investigación e informática educacional, Facultad de educación, universidad de concepción. concepción, chile.	Índice C en médicos de dos centros hospitalarios chilenos según el test de competencia moral de Lind / Assessment of moral competence of physicians	236 médicos de dois centros médicos que participaram voluntariamente do estudo. Além do teste, os participantes preencheram um formulário criptografado com informações sobre gênero, anos de prática e pós-graduação.	Explorar e comparar o grau de MC dos médicos no Chile; identificar os fatores que podem explicar as diferenças e comparar os resultados com aqueles publicados na literatura que indicam IC em torno de 20 para adultos..	Os médicos estudados apresentaram uma ampla gama de IC que foi positivamente afetada pelas pós-graduações realizadas. Os anos de exercício profissional influenciaram negativamente. Expandindo o treinamento as oportunidades durante a prática profissional poderiam ter um efeito positivo no MC medido pelo IC. conclusões O IC dos médicos de dois hospitais, segundo o teste de Lind CM, é num valor médio, com amplitude ampla, que parece ser afetado positivamente pela pós-graduação e negativamente pelos anos de prática profissional, expandir oportunidades a troca e o treinamento durante a prática profissional poderiam ter um efeito positivo na CM medida pelo IC.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
11	NORA, C R DALLA; Z, ELMA LCP; VIEIRA, M M. ***Rev. bras. enferm*** *; 70(2): 308-316, Mar.-Apr. 2017. tab, graf* Artigo em Inglês | LILACS, BDENF - Enfermagem | ID: biblio-843651 Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Porto, Portugal. II Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem, Departamento de Enfermagem Em Saúde Coletiva. São Paulo-SP, Brasil.	Moral sensitivity in Primary Health Care nurses / Sensibilidad moral de enfermeros de la Atención Primaria a la Salud / Sensibilidade moral de enfermeiros da Atenção Primária à Saúde	Participaram 100 enfermeiros da Atenção Primária à Saúde do Rio Grande do Sul, Brasil./ estudo quantitativo, transversal, exploratório descritivo.	Caracterizar o perfil e descrever a sensibilidade moral dos enfermeiros da Atenção Primária à Saúde.	Os enfermeiros apresentaram uma média de sensibilidade moral de 4,5 (de 7). As dimensões com maior sensibilidade moral foram: orientação interpessoal, conhecimento do profissional, conflito moral e significado moral. Os enfermeiros do Rio Grande do Sul apresentam uma moderada sensibilidade moral, podendo isso contribuir para a realização de uma assistência de menor qualidade na Atenção Primária à Saúde.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
12	RANUZI, C; ALMEIDA, D V; CONTIM, D. ***Mundo saúde (Impr.)*** *; 41(1): 116-121, Feb. 2017.* Artigo em Espanhol | LILACS | ID: biblio-907845 Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil. II Centro Universitário São Camilo. São Paulo, São Paulo, Brasil.	Ethics in nursing education according to the graduating nursing la Brazilian public institution / A ética na formação do enfermeiro segundo graduandos de enfermagem de uma instituição pública brasileira	Realizado com 15 docentes do curso de graduação em Enfermagem de uma instituição pública brasileira, em 2014/ estudo de caso descritivo,	Identificar os conteúdos relacionados à Segurança do Paciente contemplados nas unidades curriculares de um curso de graduação em Enfermagem, segundo docentes que nele atuam e conhecer as metodologias de ensino e avaliação utilizadas	Verificou-se que os conteúdos sobre Segurança do Paciente são desenvolvidos no curso de graduação, referentes a oito tópicos citados no guia. Observou-se a falta de conteúdos relacionados aos tópicos "O que é a Segurança do Paciente", "Por que empregar fatores humanos é importante para a Segurança do Paciente" e "Aprender com os erros para evitar danos". Foi identificada a utilização de diversas metodologias de ensino e estratégias de avaliação, tanto tradicionais quanto inovadoras. Faz-se necessária a revisão do projeto pedagógico do curso para alinhar conteúdos, metodologias de ensino e estratégias de avaliação e favorecer o desenvolvimento pleno dessa temática, tanto no curso de graduação em Enfermagem quanto nos demais cursos da área da Saúde.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
13	NEVES JÚNIOR, Wr A ; ARAÚJO, L Z S ; REGO, S. ***Rev. bioét. (Impr.)*** *; 24(1): 98-107, jan.-abr. 2016. tab* Artigo em Português | LILACS | ID: lil-781564 Doutorando waldemarneves@hotmail.com – Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Maceió/AL. 2. Doutora laiszau@uol.com.br – Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), Maceió/AL, Brasil. 3. Doutor staregо@gmail.com – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Fiocruz), Rio de Janeiro/RJ, Brasil.	Ensino de bioética nas faculdades de medicina no Brasil / The teaching of bioethics in medical schools in Brazil / La enseñanza de la bioética en las escuelas de medicina en Brasil	Os dados foram obtidos por pesquisa de campo qualitativo-descritiva, com dados disponibilizados nos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC), da Associação Brasileira de Educação Médica (Abem), das escolas médicas do Brasil e das Instituições de ensino superior (IES) que tinham cursos de graduação em medicina no Brasil com conceitos 4 e 5 no Enade.	é identificar se a disciplina de bioética encontra-se na matriz curricular, como é ministrada e quais são os conteúdos trabalhados nos cursos de medicina do Brasil.	Observou-se aumento do número de oferta de disciplinas autônomas de bioética nos cursos médicos e que os temas mais abordados pelas disciplinas são introdução à bioética e princípios da bioética, relação médico-paciente, aborto e eutanásia

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
14	FINKLER, M; CAETANO, J C; RAMOS, F RS. ***Ciênc. Saúde Colet. (Impr.)*** *; 18(10): 3033-3042, Out. 2013. tab* Artigo em Português | LILACS | ID: lil-686805 Programa de PósGraduação em Odontologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário, Trindade. 88.040-970 - Florianópolis SC. mirellefinkler@ yahoo.com.br 2 Programa de PósGraduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina.	Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso / Ethics and values in professional training in health: a case study	Foram realizadas entrevistas com docentes, observações de atividades acadêmicas e grupos focais com alunos de dois cursos de graduação.	Analisou a dimensão ética da formação de profissionais de saúde, mais especificamente de Odontologia	Os resultados aqui discutidos apontam diferentes concepções de ética no ambiente acadêmico com o predomínio do entendimento deontológico, cujas consequências no manejo dos conflitos éticos cotidianos demandam atenção. O embasamento no senso comum e a ausência de intencionalidade do corpo docente com relação à formação ética dos estudantes indicam como imperativa a necessidade de se conhecer os valores que vivenciam, de se entender como ocorre o desenvolvimento moral e de se aproximar de um referencial bioético para fundamentar e instrumentalizar o fazer ético-pedagógico. Conclui-se ser fundamental que individual e coletivamente se assuma a responsabilidade docente quanto à dimensão ética da formação profissional, para que esta seja também uma possibilidade integral do ser humano

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
15	GUIMARAES, R. ***Rev. saúde pública*** *; 47(2): 425-429, jun. 2013.* Artigo em Português | LILACS | ID: lil-685570 College of Law. The Washington declaration on intellectual property and the public interest. Washington (DC); 2011 [citado 2012 out 15]. Associação Brasileira das Indústrias de Química Fina, Biotecnologia e suas Especialidades (Abifi na). Rio de Janeiro, RJ, Brasil	Dilemas morais e práticas de saúde / Moral dilemmas and health practices / Dilemas morales y practicas de salud	Comentário	Discute-se a emergência de dilemas morais nas práticas de saúde, tendo em vista a acelerada transição demográfica nos países em desenvolvimento e os crescentes custos dos sistemas públicos de saúde	Em conclusão, é discutida a importância da arbitragem política, social e jurídica na codificação ética desses dilemas e o papel do Estado Democrático de Direito nessa arbitragem.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
16	PASTOR, L M Cuad. bioét;30(99): 149-156, mayo-ago. 2019. Departamento de Biología Celular e Histología. Facultad de Medicina, IMIB-Arrixaca, Regional Campus of International Excellence Campus Mare Nostrum, Universidad de Murcia, Murcia, Spain. bioetica@um.es	Carácter ético y prudencia: analisis del acto humano en las decisiones clínico-éticas / Ethical character and prudence: analysis of the human act in clinical-ethical decisions	Estudo Reflexivo	Analisou-se a interioridade mútua que existe em toda ação humana entre sua dimensão ética e técnica e mais especificamente na prática da saúde	Conclui-se que é preciso que a prudência destes, esteja amparada tanto no caráter ético pessoal, quanto na análise dos casos éticos em consonância com o modo natural de agir da razão humana
17	HAGHIGHAT, S B, FARIBA RANJBAR, H .Haghighat et al. BMC Nursing (2020) 19:49 Web of Science Mental Health Research Center, Psychosocial Health Research Institute, Iran University of Medical Science, Shahid Mansouri st, Niyayesh St, Sattarkhan Ave, Tehran 1445613111, Iran Full list of author information is available at the end of the article	Is there a relationship between moral competencies and the formation of professional identity among nursing students?	estudo descritivo-correlacional	investigar a relação entre as competências morais e a formação da identidade profissional entre estudantes de enfermagem.	A positiva entre a formação da identidade profissional e o desenvolvimento da moralidade em estudantes de enfermagem indica que, ao fortalecer os valores profissionais dos estudantes, suas competências morais podem positivamente

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
18	KIM, B H NA, GYEONG-JU Acta Paul Enferm. 2017; 30(2):197-203 Gyeong-Ju An Cheongju University, 289 Daesungro, Cheongwon-gu, Cheongju, 360-764 Korea. antheresa@cju.ac.kr, antheresa@empas.com	Attitudes toward privacy in social network and moral development of nursing students Web of Science	Estudo transversal realizado com 324 estudantes de enfermagem e 209 estudantes de publicidade selecionados pelo método de amostragem por conveniência em duas universidades da Coreia do Sul.	Comparar atitudes em relação à privacidade em sites de redes sociais (SRSs) e desenvolvimento moral entre graduandos de enfermagem e publicitários	A atitude em relação à privacidade no SRS e o desenvolvimento moral dos estudantes de enfermagem precisam ser promovidos do nível convencional para o pós-convencional.
19	NOGUEIRA, V P; FURTADO, M A; GUEDES, M V CAVALCANTE; F, M C; MOREIRA, T M Ms; PESSOA, V L M P Esc. Anna Nery Rev. Enferm;26: e20220054, 2022. Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde. Fortaleza, CE, Brasil.	Cuidados terminais: reflexão filosófica sob a ótica da ética e da moral //Terminal care: philosophical reflection from ethical and moral perspectives	Trata-se de estudo teórico-reflexivo	Objetivou-se refletir sobre a prática assistencial do cuidado ao paciente com doença terminal sob a ótica da ética e da moral	Tais conceitos se modificaram ao longo da história, sendo necessário conhecê-los, fazer uma reflexão crítica sobre a finitude humana e repensar as condutas nesse processo.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
20	YÁÑEZ FLORES, K; RIVAS RIVEROS, E; CAMPILLAY ,M Enfermeria (Montev.);10(1): 3-17, jun. 2021. Universidad de La Frontera. Chile. Universidad de Atacama. Chile	Ética del cuidado y cuidado de enfermería / Ética do cuidado e cuidado de enfermagem / Ethics of Care and Nursing Care	Reflexão teórica que visa ampliar a compreensão do cuidado a partir dos referenciais conceituais e epistemológicos desenvolvidos pelos autores revisados.	Descrever a contribuição da Ética do cuidado para o profissional de enfermagem	A Ética do Cuidado permitiu o desenvolvimento de quadros conceituais que facilitam a compreensão do cuidado de forma universal, conferindo-lhe um estatuto fundamental para a vida em sociedade. Recuperar as virtudes éticas para o cuidado no justo equilíbrio com o dever, contribui para que a enfermagem reavalie o emocional na relação de ajuda que estabelece com os doentes e as comunidades.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
21	MARTINS VSM, SANTOS CMNC, BATAGLIA PUR, DUARTE IMRF. Health Care Anal. 2021 Jun;29(2):113-126. doi: 10.1007/s10728-020-00401-1. Epub 2020 Sep 17. PMID: 32944887 Centre for Research in Health Technologies and Information Systems (CINTESIS), University of Porto, R. Dr. Plácido da Costa, 4200-450 Porto, Portugal 126 Health Care Analysis (2021) Department of Community Medicine, Information and Health Decision Sciences, Faculty of Medicine, University of Porto, Al. Prof. Hernâni Monteiro, 4200-319 Porto, Portugal. Educational Psychology Department, Faculty of Philosophy and Science, São Paulo State University, Av. Hygino Muzzi Filho, 737- Bairro Mirante, Marília, São Paulo, Brazil	The Teaching of Ethics and the Moral Competence of Medical and Nursing Students	Estudo longitudinal utilizando o Moral Competence Test versão alargada antes e depois da frequência da unidade curricular ética, em três escolas de enfermagem e três escolas de medicina de Portugal	Este estudo foi desenvolvido para determinar a influência do ensino de bioética na competência moral de estudantes de medicina e enfermagem	Observou-se o fenômeno da segmentação moral, com melhor desempenho no dilema do trabalhador e do juiz, do que no dilema do médico. Esses resultados apontam para a necessidade de refletir sobre as estratégias curriculares que podem ser implementadas para que os profissionais de saúde melhor desenvolvam a competência moral e a tomada de decisão, permitindo a prestação de cuidados de saúde humanizados.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
22	AKABAYASHI A, SLINGSBY BT, Kai I, NISHIMURA T, YAMAGISHI A. BMC Med Ethics. 2004 Jan 29;5:E1. doi: 10.1186/1472-6939-5-1. PMID: 15005804 Department of Biomedical Ethics, School of Health Science and Nursing, University of Tokyo Graduate School of Medicine, 7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo 113-0033, Japan, 2	The development of a brief and objective method for evaluating moral sensitivity and reasoning in medical students.	Os sujeitos consistiram em 559 estudantes de medicina e 272 residentes que se formaram recentemente na mesma escola de medicina localizada em uma área urbana do Japão. Aplicação de dois questionásrios.	Este estudo visou 1) Desenvolver um método breve e objetivo de avaliação da sensibilidade e pensamento moral; 2) Realizar bateria de testes do Teste de Identificação de Problemas (PIT) e do Teste de Definição de Questões (DIT) em estudantes de medicina cursando ou recém-formados (residentes); 3) Investigar mudanças na sensibilidade moral e no raciocínio entre os anos escolares entre estudantes e residentes de medicina	Os resultados do PIT experimentaram um aumento da sensibilidade moral nos alunos do 4.º e 5.º ano seguido de uma diminuição nos alunos do 6.º ano e nos residentes. Nenhuma mudança no estágio de desenvolvimento moral foi observada. No entanto, os resultados do DIT descrevem uma mudança gradual e crescente na tomada de decisões morais em relação à eutanásia entre os anos escolares. Não foi observada aplicabilidade entre os experimentais PIT e D Conclusão: A pesquisa por aula deste estudo, que incorpora PIT e DIT,

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
23	MPELI MR. Curationis. 2018 Aug 29;41(1):e1-e9. doi: 10.4102/curationis.v41i1.1925. PMID: 30198296 School of Nursing, Faculty of Health Sciences, University of the Free State, South Africa	Analysis of self-evaluated ethical competence of midwifery students at a selected nursing college in the Free State.	Este estudo utilizou um conjunto de relatos de auto-reflexão em que as estudantes de enfermagem obstétrica narraram suas experiências no manejo de questões éticas.	O artigo tem como objetivo descrever a autoavaliação da competência ética de estudantes de obstetrícia e contrastar os achados com o conteúdo da instrução ética recebida.	Os resultados suportam o argumento de que ensinar principialismo e aplicar um código de ética sem contextualizá-lo coage o aluno a se conformar sem questionar suas crenças. Assim, a competência ética entre as alunas de obstetrícia pode ser descrita em termos de cumprimento de princípios com reflexão limitada sobre a situação como um todo.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
24	MARTINS, V ; SANTOS, C ; DUARTE, I . *Revista Bioética Set 2022, Volume 30 Nº 3 Páginas 498 – 504* Universidade do Porto, Faculdade de Medicina, Porto, Portugal. Médica. Este artigo é baseado na tese de doutoramento da primeira autora, Vera Martins, cuja realização foi orientada pela coautora Ivone Duarte e coorientada pela coautora Cristina Santos.	Educar para a bioética: desafio em enfermagem	Reflexão sobre o ensino da bioética e a sua relação com o desenvolvimento da competência moral dos estudantes de enfermagem,	Este artigo pretende apresentar uma reflexão sobre o ensino da bioética e a sua relação com o desenvolvimento da competência moral dos estudantes de enfermagem, assim como sugerir algumas estratégias no ensino da Bioética que potenciem a formação de enfermeiros cada vez mais competentes	Consideramos que o ensino da ética poderá ter um papel crucial no desenvolvimento da competência moral e profissional do estudante de enfermagem. São ferramentas essenciais à prática clínica dos enfermeiros a reflexão, o juízo crítico e a tomada de decisão, capacidades estas que poderão ser desenvolvidas nas aulas de bioética através da promoção da discussão de dilemas éticos vivenciados na prática clínica e de um ambiente de aprendizagem onde o estudante se sinta compreendido e estimulado para desenvolver o seu pensamento crítico reflexivo.
25	SECCHI, L A A ; VIEIRA, B A . *Revista Brasileira de Educação Médica 2021, Volume 45 Supl. 1 elocation e123* Médica. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.	Eureka: um programa de mentoria de alunos de Medicina com engajamento e alta adesão	Relato de experiência	São realizadas discussões semanais sobre assuntos práticos, morais e éticos relacionados à profissão médica. Os participantes são mentorados por tempo variável, eventualmente até alguns anos após a graduação. A atividade é voluntária para mentora e mentorados.	O programa Eureka, com regras de funcionamento claras e constantes, mentoria adequada e alunos bem selecionados, constitui eficiente ferramenta em nossa universidade, contribuindo, assim, para a formação de estudantes e médicos mais motivados, preparados, realizados e úteis à sociedade.

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados segundo a autoria e ano, título e revista, amostra, objetivos e principais resultados. Marília, SP, 2023.

Artigo	Autoria/Ano	Título/Rev	Amostra	Objetivos	Principais Resultados
26	FEITOSA, H N ; REGO, S ; BATAGLIA, P ; REGO, G; NUNES, R *Revista Brasileira de Educação Médica Mar 2013, Volume 37 Nº 1 Páginas 5 - 14* Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil; Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil; de Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil; Universidade do Porto, Porto, Portugal. II Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. III Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, SP, Brasil. IV Universidade do Porto, Porto, Portugal. do Porto, Porto, Portugal. II Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. III Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, SP, Brasil. IV Universidade do Porto, Porto, Portugal.	Competência de juízo moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto	Estudo de corte transversal para avaliar a competência de juízo moral, com a aplicação do Moral Judgment Test (MJT) proposto por Lind, entre estudantes do primeiro e do oitavo semestre de uma escola médica na Região Nordeste do Brasil	Compararam-se as turmas do primeiro e do oitavo semestre com relação ao escore C e avaliou-se a influência de fatores como idade e sexo sobre a competência moral.	Não houve diferença significante entre homens e mulheres com relação à competência de juízo moral. A constatação de que ocorre estagnação ou regressão da competência de juízo moral no transcurso da graduação médica deve ser motivo de preocupação para os professores e para os responsáveis pelo planejamento curricular, no sentido de buscar estratégias para reverter o quadro.

Fonte: Elaborado pela autora

5 Discussão

Partindo da análise dos 26 artigos selecionados, observou-se que estes abordam sobre a preocupação das instituições superiores de ensino que desenvolvem a formação do profissional de saúde, associado ao que é preconizado nas diretrizes curriculares contemplando um profissional que seja crítico- reflexivo e que possa transformar a sua prática profissional, valorizando a integralidade do cuidado e visando as necessidades de saúde das pessoas, família e comunidade. Com relação à formação deste estudante, os estudos preconizam o desenvolvimento da competência moral e formação médica e de enfermagem. Apresentam também que há um desejo de compreensão dos docentes em relação à prática profissional do enfermeiro e do médico, considerando uma avaliação por meio de testes de competência moral e se influenciam a sensibilidade moral destes estudantes na resolução de problemas na prática profissional. Como também, se as estratégias docentes visam a promoção e desenvolvimento de ações de competência moral nos estudantes.

Observou-se no presente estudo em relação aos resultados quantitativos, quanto à metodologia destes artigos, que prevalece a qualitativa. Em relação à categoria profissional é a de enfermagem, seguida dos médicos, educadores e odontólogos. Quanto aos períodos de publicações que mais prevaleceram, foram nos anos de 2018, 2017, e 2022. Em relação às revistas, estes foram publicados em revistas de Enfermagem, Bioética, Médicas, e de Ciências da Saúde.

E quanto às questões norteadoras, podemos considerar: Por que ao término de suas formações durante a graduação, os níveis de competência moral decaem? E quais os desafios que as instituições apresentam na aplicação de uma disciplina ou atividades no currículo, que possam aumentar os níveis de competência moral no decorrer das séries e a preparação deste profissional para o mercado de trabalho?

Vivemos numa época em que aparecem mais avanços em cuidados de saúde, que alimentam inúmeros dilemas éticos. Associado a este fato, apresenta-se dificuldade por parte dos discentes de enfermagem em toma-

rem decisões e agirem de acordo com essas proposições. Esta capacidade, também entendida por competência moral, deve ser pertencente ao enfermeiro, à vista, na formação do estudante de enfermagem, é importante frisar a progressão das suas competências morais e profissionais (Martins; Santos; Duarte, 2022).

As pesquisas relacionadas com este tema e com a possível associação que poderá existir entre o ensino da bioética e o desenvolvimento da competência moral é ainda escasso. Alguns autores encontraram uma diminuição da competência moral em estudantes de Enfermagem (Buzgová; Sikorová, 2013); (Martins; Santos; Bataglia; Duarte, 2020) ou mesmo uma decadência da mesma, com a conclusão do curso (Oliveira, 2008), o que leva a pensar sobre o que poderá ser feito no sentido de desagradar esta tendência e propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e da capacidade para tomar decisões nos estudantes de Enfermagem.

A competência é como uma área de desempenho qualificado, apontada é descrita pela sua intenção, função e significados (Benner, 2002). Um estudo apresenta a forma de desenvolvimento de competências do enfermeiro, que compreende vários estágios que constituem e executam o desenvolvimento de habilidades e julgamento clínico na práxis da Enfermagem (Benner, 2002); (Benner; Tanner; Chesla, 2009). A "perícia clínica" é realizada quando os conhecimentos teóricos e práticos se associam e quando o enfermeiro experiente tem propriedade para tomar decisões assertivas, mesmo em situações de grande complexidade.

Os enfermeiros, devem ter um entendimento completo de como melhor interagir com as pessoas aos quais prestam cuidados e devem ser capazes de associar a sua intuição com os seus conhecimentos teóricos e práticos para prestar cuidados de enfermagem de excelência (Benner, 2002)**;** **(**Benner; Tanner; Chesla, 2009). Portanto, de uma competência profissional para a prática de Enfermagem de natureza mais técnica em que a experiência de interatuar com os pacientes no ambiente clínico contribui para o aumento da competência.

O conceito de competência moral estará mais relacionado com teorias sobre o desenvolvimento do juízo moral, que é considerada uma

capacidade psicológica importante para a tomada de decisão e pode ser entendida como *a capacidade de resolver problemas e conflitos com base em um princípio moral, por meio da deliberação e da discussão ao invés do uso de força, poder ou violência* (Lind, 2016). Nesta situação, competência moral é a capacidade de avaliar várias situações e responder de acordo com os princípios morais conhecidos ao longo da vida.

Há, no entanto, muitas abordagens sobre esta temática, com pesquisadores questionando que o indivíduo desenvolve as suas habilidades morais e profissionais em paralelo ao longo da educação em Enfermagem (Ranjbar *et al.*, 2018) enquanto outros destacam a importância de desenvolver competências morais especiais para a profissão de Enfermagem, como competência moral na mediação de vivências de estresse e na promoção da expectativas positivas, mesmo em situações de grande adversidade (Peter; Mohammed; Simmonds, 2015). Além do mais, a capacidade de ensinar e supervisionar os estudantes é indicada como um dos desafios vivenciados pelos professores de enfermagem ao esforçar-se para melhorar a competência moral dos enfermeiros na prática clínica (Solum *et al.*2016).

Outro significado de competência moral reservada à Enfermagem concorda competência profissional com competência moral, e determina-a como a habilidade de um enfermeiro de usar os valores profissionais de Enfermagem, os princípios de ética e os padrões de enfermagem num ambiente de trabalho favorável para pensar criticamente, tomar decisões éticas ou morais e deliberar problemas na prestação de cuidados de competência e éticos, assistindo às necessidades e satisfação dos pacientes na prática de Enfermagem (Maluwa *et al.*, 2019).

Visou-se conhecer os principais problemas éticos e como estes são relacionados com a sensibilidade moral em enfermeiros atuantes em uma Unidade de Clínica Médica. Verificou-se que os conflitos institucionais, com o paciente e ou familiar e com a equipe foram relacionados como os principais problemas éticos identificados pelos enfermeiros, sendo a percepção e enfrentamento destes relacionados com a sensibilidade moral, compreendendo duas categorias: vivenciando problemas éticos e relações com a sensibilidade moral. A sensibilidade moral, pelo seu caráter multidimensional, capacita e habilita os enfermeiros para o reconhecimento

e enfrentamento dos problemas éticos na prática clínica e contribui para a tomada de decisão justa e prudente, o que repercute na qualificação da assistência de enfermagem (Yasin *et al*. 2020).

Um estudo compreendeu a prática profissional do enfermeiro e suas influências para o desenvolvimento da sensibilidade moral. E emergiram duas categorias: Prática profissional do enfermeiro: bens internos e externos e; Sensibilidade moral e a interface com a prática profissional de enfermeiros. O desenvolvimento da sensibilidade moral dos enfermeiros, sofre influência de fatores relacionados à prática profissional, como as relações interpessoais, a educação ética e as atividades de gestão. Na prática profissional, a sensibilidade moral é parte complementar do processo de tomada de decisão ética nos serviços, sendo importante para o cuidado de qualidade (Moreira *et al*. 2020).

Apresentou-se uma análise do êthos de Enfermagem em base aos fundamentos disciplinares desta, a fim de propor uma definição de competências éticas para a formação em Enfermagem. Sugeriu-se basear a formação ética de estudantes de Enfermagem integrando competências éticas disciplinares, bioéticas e cívicas, considerando algumas dimensões educativas que facilitem seu desenvolvimento. Os autores concluíram que as definições de três competências do âmbito moral da Enfermagem, contribuam com as propostas transversais para fomentar os valores e princípios da profissão (Bratz; Sandoval-Ramirez, 2018).

Identificou-se em um outro estudo que os professores, ao utilizarem metodologias ativas de ensino, consideram a importância do conhecimento como aliado ao desenvolvimento do pensamento clínico, diálogo e o resgate dos valores morais, estão seguros para promover o desenvolvimento da competência moral dos alunos. O desenvolvimento dessas estratégias proporciona a construção de espaços que rompem com o ensino tradicional, estimulando os alunos a buscar novos conhecimentos e aprendizados, aprofundando conteúdos apreendidos e enriquecendo a troca de saberes. Os atos de ouvir, discutir, avaliar e dividir opiniões em busca do consenso, como enfatizado pelos docentes, permitem ao aluno desenvolver uma conduta ética necessária para orientar suas ações e tomar decisões (Enderle *et al*. 2018).

A caracterização do perfil e da sensibilidade moral dos enfermeiros da Atenção Primária à Saúde, em um estudo, apresentaram uma média de sensibilidade moral de 4,5 (de 7). As dimensões com maior sensibilidade moral foram: orientação interpessoal, conhecimento do profissional, conflito moral e significado moral. Os enfermeiros do Rio Grande do Sul apresentam uma moderada sensibilidade moral, podendo isso contribuir para a realização de uma assistência de menor qualidade na Atenção Primária à Saúde (Nora; Zoboli; Vieira, 2017).

Identificou-se os conteúdos relacionados à Segurança do Paciente contemplados nas unidades curriculares de um curso de graduação em Enfermagem, segundo docentes que nele atuam e conhecer as metodologias de ensino e avaliação utilizadas. Concluíram que se faz necessária a revisão do projeto pedagógico do curso para alinhar conteúdos, metodologias de ensino e estratégias de avaliação e favorecer o desenvolvimento pleno dessa temática, tanto no curso de graduação em Enfermagem quanto nos demais cursos da área da Saúde (Bohomol, 2019).

Investigou-se em um estudo a relação entre as competências morais e a formação da identidade profissional. As ferramentas de pesquisa foram um julgamento demográfico, moral Escala de Desenvolvimento para Profissionais (MDSP) e Escala de Identidade Profissional para Estudantes de Enfermagem (PISNS). Os resultados do estudo apreciaram que as competências morais dos estudantes de Enfermagem estão relacionadas à formação de sua identidade profissional (Sahar; Fariba; Hadi, 2020).

Um estudo comparou atitudes em relação à privacidade em sites de redes sociais (SRSs) e desenvolvimento moral entre graduandos de Enfermagem e publicitários. A atitude em relação à privacidade no SNS e o desenvolvimento moral dos estudantes de Enfermagem precisam ser promovidos do nível convencional para o pós-convencional. Este estudo demonstrou, que a atitude em relação à privacidade nas redes sociais e o desenvolvimento moral dos alunos de Enfermagem não são superiores aos dos alunos de publicidade. Seu desenvolvimento moral estava localizado no estágio 3, um nível convencional. Existe a necessidade de desenvolver as estratégias para promover atitude em relação à privacidade e desenvolvimento moral para o estágio pós-convencional entre estudantes de enfer-

magem, pois os enfermeiros devem usar as informações do paciente com confidencialidade (Byoung; Kim; Gyeong-Ju, 2017).

Um estudo descreveu a contribuição da Ética do cuidado para o profissional de Enfermagem. A Ética do Cuidado permitiu o desenvolvimento de quadros conceituais que facilitam a compreensão do cuidado de forma universal, conferindo-lhe um estatuto fundamental para a vida em sociedade. Recuperar as virtudes éticas para o cuidado no justo equilíbrio com o dever, contribui para que a enfermagem reavalie o emocional na relação de ajuda que estabelece com os doentes e as comunidades (Flores; Rivas; Campillay, 2021).

Apresentou-se reflexão sobre o ensino da bioética e a sua relação com o desenvolvimento da competência moral dos estudantes de Enfermagem, assim como sugerir algumas estratégias no ensino da Bioética que potenciem a formação de enfermeiros cada vez mais competentes. Sendo a Enfermagem, por natureza, a ciência do cuidar, julgamos de extrema importância investir numa ética do cuidar, voltada para o respeito e responsabilidade para com o outro. Seja na análise de dilemas éticos hipotéticos em contexto de sala de aula ou na prática clínica com o contato com dilemas éticos reais, é importante assegurar a construção de uma competência moral e profissional de excelência no futuro profissional de Enfermagem (Martins; Santos; Duarte, 2022).

Descreveu-se a autoavaliação da competência ética de estudantes de obstetrícia e contrastar os achados com o conteúdo da instrução ética recebida. Os resultados suportam o argumento de que ensinar principialismo e aplicar um código de ética sem contextualizá-lo coage o aluno a se conformar sem questionar suas crenças. Assim, a competência ética entre as alunas de obstetrícia pode ser descrita em termos de cumprimento de princípios com reflexão limitada sobre a situação como um todo (Mpeli, 2018).

Objetivou-se conhecer estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade moral na perspectiva dos enfermeiros que atuam em unidades de terapia intensiva. O desenvolvimento da sensibilidade moral dos enfermeiros pode auxiliá-los no reconhecimento e enfrentamento de situações

eticamente inadequadas, de modo a favorecer o exercício da autonomia e a capacidade de lidar com os conflitos éticos emergentes do contexto de trabalho. Neste estudo, foi possível conhecer que priorizar espaços para a reflexão e discussão coletiva nos ambientes de formação e atuação da Enfermagem, oportuniza o fortalecimento de tomadas de decisões éticas, coerentes, autônomas e eficientes (Tomaschewisk-Barlem *et al.* 2020).

Na educação médica, a ética tem sido abordada sob diversos aspectos, como profissionalismo (Mahajan *et al.*, 2016) ou como humanidades médicas ou virtudes (Doukas; Mccullough; Wear, 2012), por exemplo, altruísmo, integridade, empatia, advocate, respeito à privacidade e dignidade. Ou, ainda, segundo Eckles e colaboradores, honestidade, responsabilidade, compaixão, respeito interprofissional, autovigilância (...). Para outros autores, respeito, compaixão e honestidade, características fundamentais para qualquer moralidade e que todos os cuidadores médicos profissionais são esperados para abraçar, fazem-nas aproximar da chamada ética do cuidado (Castro; Pereira; Bataglia, 2020). Alguns pesquisadores, ainda enfatizam a ampla diversidade e heterogeneidade de currículos e conceitos ou valores avaliados que impediam conclusões sobre a qualidade dos programas(Eckles *et al.* 2005).

Um estudo avaliou a competência moral de estudantes de Medicina, comparou diferentes momentos do curso, identificando aspectos sociodemográficos e acadêmicos relacionados a essa competência e discutindo a ferramenta de avaliação. Aplicou-se a versão estendida do Teste de Competência Moral, de Lind, e questionário sociodemográfico-acadêmico. Identificou-se escores médios baixos nos períodos avaliados, com média do primeiro período superior aos demais e comportamento destoante do "dilema do médico" em relação aos demais, independentemente do período. Detectou-se escores de competência moral baixos em todos os períodos avaliados, com declínio ou estagnação no decorrer do curso e "fenômeno de segmentação" do teste, e não se identificou correlação relevante das variáveis sociodemográficas e acadêmicas. E por fim constatou-se que escores dos períodos iniciais inferiores aos descritos na literatura prévia podem sugerir tendência geracional (Castro; Pereira; Bataglia, 2022).

Identificou-se em um estudo se a disciplina de bioética se encontra na matriz curricular, como é ministrada e quais são os conteúdos trabalhados nos cursos de medicina do Brasil. Observou-se aumento do número de oferta de disciplinas autônomas de bioética nos cursos médicos e que os temas mais abordados pelas disciplinas são introdução à bioética e princípios da bioética, relação médico-paciente, aborto e eutanásia. Identificou-se que o currículo da maioria das matrizes curriculares está voltado para o aspecto técnico da profissão, não dando a devida importância à formação ética dos futuros médicos, o que torna necessária a adequação das faculdades de medicina às recentes DCN do curso de medicina de 2014 (Neves Júnior, 2016). Analisou-se em um outro estudo a dimensão ética da formação de profissionais de saúde, de Odontologia. Foram entrevistados docentes, e feito observações de atividades acadêmicas e grupos focais com alunos de dois cursos de graduação. A análise dos dados revelou elementos do currículo oculto que influenciam a dimensão ética da formação. Os resultados discutidos apontam diferentes concepções de ética no ambiente acadêmico com o predomínio do entendimento deontológico, cujas consequências no manejo dos conflitos éticos cotidianos demandam atenção (Martínez; Estrada; Bara, 2002).

Cabe lembrar que no processo educativo que visa à formação integral do ser humano, os objetivos diretamente abordados são os relacionados aos conhecimentos e habilidades, mas que a sua finalidade é o aperfeiçoamento das atitudes e do caráter, em outros termos, o desenvolvimento moral do estudante (Gracia, 2001). Um método de análise de conflitos éticos, mas que se constitui em um processo de autoeducação e autoanálise. Sendo capaz de colaborar com a educação em valores, com a capacidade de escuta, de diálogo e de compreensão e, consequentemente, com o próprio processo de desenvolvimento moral, pode ser recomendado para os docentes que já se saibam e se sintam responsáveis pela dimensão ética da formação dos futuros profissionais (Finkler; Caetano; Ramos, 2013).

Discute-se a emergência de dilemas morais nas práticas de saúde, tendo em vista a acelerada transição demográfica nos países em desenvolvimento e os crescentes custos dos sistemas públicos de saúde. São focalizadas duas dimensões do cuidado à saúde que têm ocupado um lugar impor-

tante na geração desses dilemas: a tensão entre as estratégias comerciais que contornam o mercado de produtos de saúde e a expansão do acesso a esses produtos, por um lado, e o aumento da importância das tecnociências nas práticas de cuidado à saúde, por outro (Guimarães, 2013).

Em um estudo se refletiu sobre a prática assistencial do cuidado ao paciente com doença terminal sob a ótica da ética e da moral. Na época dos filósofos gregos, a ética se baseava na busca pela felicidade; contudo, com o advento do cristianismo, ela passou a ser vista como um dever. Pela ótica de Kant, a ética e a moral são também um dever, um imperativo categórico, e a questão da manutenção da vida deve ser perseguida, abrindo espaço para a ocorrência de práticas de distanásia. Já para Hans Jonas, o dever dos profissionais de saúde é considerar a qualidade de vida dos pacientes mais do que a quantidade de vida, introduzindo conceitos dos cuidados paliativos. Tais conceitos se modificam ao longo da história, sendo necessário conhecê-los, fazer uma reflexão crítica sobre a finitude humana e repensar as condutas nesse processo (Nogueira *et al*. 2022).

Em uma época marcada pelo desenvolvimento de tratamentos inovadores em saúde e pela necessidade dos profissionais de saúde lidarem com os dilemas éticos decorrentes da prática clínica, este estudo foi desenvolvido para determinar a influência do ensino de bioética na competência moral de estudantes de medicina e enfermagem. Realizou-se um estudo utilizando o Moral Competence Test versão alargada antes e depois da frequência da unidade curricular ética, em três escolas de enfermagem e três escolas de medicina de Portugal. Observou-se o fenômeno da segmentação moral, com melhor desempenho no dilema do trabalhador e do juiz, do que no dilema do médico. Esses resultados apontam para a necessidade de refletir sobre as estratégias curriculares que podem ser implementadas para que os profissionais de saúde melhor desenvolvam a competência moral e a tomada de decisão, permitindo a prestação de cuidados de saúde humanizados (Martins; Santos; Bataglia; Duarte, 2020).

A maioria das escolas de Medicina, no Japão, incorporou cursos obrigatórios sobre ética médica. No entanto, não há meios estabelecidos de avaliar a educação ética médica no Japão. Desenvolveu-se um método breve e objetivo de avaliação da sensibilidade e raciocínio moral. Realizou-

se bateria de testes do Teste de Identificação de Problemas PIT e do Teste de Definição de Questões DIT em estudantes de medicina cursando ou recém-formados (residentes). Investigou-se mudanças na sensibilidade moral e no raciocínio entre os anos escolares entre estudantes e residentes de Medicina. A pesquisa por questionário deste estudo, que incorpora PIT e DIT, pode ser usada como um meio breve e objetivo de avaliar a sensibilidade moral e o raciocínio de estudantes de medicina no Japão (Akabayashi *et al*. 2004).

A mentoria vem sendo utilizada como instrumento para o desenvolvimento profissional e pessoal de estudantes de Medicina. Relatou-se a evolução do grupo de mentoria de alunos de graduação em medicina da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que perdura por longo tempo, com excelente aderência e amplo aproveitamento, e satisfação dos participantes com o processo. O programa de mentoria se iniciou no quinto ano de existência do curso, encontrados e em contínua atividade por mais de 15 anos. Há três anos, tornou-se projeto de extensão universitária. Neste estudo foram realizadas discussões semanais sobre assuntos práticos, morais e éticos relacionados à profissão médica (Secchi; Vieira, 2021).

Um estudo de corte transversal avaliou a competência de juízo moral, com a aplicação do *Moral Judgment Test* (MJT) proposto por Lind, entre estudantes do primeiro e do oitavo semestre de uma escola médica na Região Nordeste do Brasil. Na análise do desempenho dos alunos por dilemas do MJT, observou-se o fenômeno da "segmentação moral" em ambas as turmas, com melhor desempenho dos alunos no dilema do operário com relação ao dilema do médico. Entre alunos do mesmo semestre, aqueles com idade mais avançada apresentaram níveis mais baixos de escore C quando comparados aos alunos mais jovens. Não houve diferença significativa entre homens e mulheres com relação à competência de juízo moral. A constatação de que ocorre estagnação ou regressão da competência de juízo moral no transcurso da graduação médica deve ser motivo de preocupação para os professores e para os responsáveis pelo planejamento curricular, no sentido de buscar estratégias para reverter o quadro.

Considerações Finais

Revelou-se que as publicações referentes ao tema são escassas, prevalecendo estudos qualitativos, publicados em revistas de Enfermagem, Medicina e Ciências da Saúde e em relação aos anos de publicações foram 2016, 2017 e 2022. Os temas abordados vieram de encontro com as questões norteadoras, sendo que a maioria dos estudantes de Enfermagem e Medicina apresentam uma estagnação ou regressão na competência moral após serem expostos à educação ética. Tais resultados podem indicar que mais atenção é dada à preparação técnica dos alunos de medicina e enfermagem, colocando o julgamento crítico e a tomada de decisão em segundo plano. Diante de um número crescente de dilemas éticos no cenário de prática é importante encontrar maneiras ou estratégias de preparar os profissionais de saúde para tratar o paciente de forma integral, em todas as dimensões, considerando suas necessidades de saúde individuais, o bem-estar e a qualidade de vida do paciente, além de promover a humanização da assistência à saúde. Consideramos também que o contato com os pacientes e a discussão de dilemas éticos reais da prática clínica podem auxiliar os estudantes de Medicina e Enfermagem a desenvolver sua capacidade de tomar decisões e agir de acordo com elas. Pesquisas futuras relacionadas ao ensino da ética e ao desenvolvimento da competência moral dos alunos de Medicina e Enfermagem devem ser conduzidas com atenção aos currículos de ética, e devem incluir estudos adicionais comparando diferentes métodos de ensino e seu impacto na competência moral dos alunos e também o papel da clínica prática sobre a competência moral dos alunos.

Referências

ALMEIDA, M.; FEUERWERKER L.; LLANOS, C.M. (org.). **A educação dos profissionais de saúde na América Latina:** teoria e prática de um movimento de mudança. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires: Lugar Editorial, 1999.

AVILA, L. I.; SILVEIRA, R. S.; FIGUEIREDO, P. P.; MANCIA, J. P.; GONÇALVES, N. G. C.; BARLEM, J. G. T. Construção moral do estudante de graduação em enfermagem como fomento da humanização do cuidado. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. e4790015, 2018.

AKABAYASHI, A.; SLINGSBY, B.T.; KAI, I.; NISHIMURA, T., YAMAGISHI A. **Bio Med Central medical ethics,** London**,** 2004, v. 29, n. 5, p. E1, Jan. 2004. DOI: 10.1186/1472-6939-5-1. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15005804/. Acesso em: 18 fev. 2024.

BATLEY, N. J.; NASREDDINE, Z.; CHAMI, A.; ZEBIAN, D.; BACHIR, R.; ABBAS, H. A. Cynicism and other attitudes towards patients in an emergency department in a Middle Eastern tertiary care center. **Biomed Central Medical Education, London**, v. 16, n. 36, p. 1-9, Jan. 2016.

BENNER P. From novice to expert: excellence and power in clinical practice. *In*: TOMEY, A. M.; ALLIGOOD, M. R. (ed.). **Nursing theorists and their work.** Saint Louis: Mosby, 2002. p. 165-185.

BENNER, P.; TANNER, C. A.; CHESLA, C. A. **Expertise in nursing practice:** caring, clinical judgment, and ethics. 2. ed. New York: Springer; 2009.

BIAGGIO, A.M.B; **Lawrence kohlberg**: ética e educação moral. 2. ed. São Paulo: Moderna. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3/2014. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 8-11, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 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 2014b. Disponível: https://bit.ly/37G86uH. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRATZ, J. K. A.; SANDOVAL-RAMIREZ, M. Ethical competences for the development of nursing care. **Revista Brasileira de Enfermagem,** São Paulo, v. 71, p.1810-1814, 2018. Suplemento 4. Disponivel em: https://www.scielo.br/j/reben/a/MhzxH8y8t6dcqkYrcj3n5qq/?format=pdf&lang=em. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0539. Acesso em: 12 mar. 2024.

BOHOMOL, E. Ensino sobre segurança do paciente em curso de graduação em Enfermagem na perspectiva docente. **Escola Anna Nery,** São Paulo, v. 23, n. 2, p. 1-8, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ean/a/dHqcHNphv8BGMynFGd5xjSm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2024.

BUZGOVÁ R.; SIKOROVÁ, L. Moral judgment competence of nursing students in the Czech Republic. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 33, n. 10,p.1201-1206, 2013. DOI: 10.1016/j.nedt.2012.06.016. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22795743/. Acesso em: 19 jan 2022.

BYOUNG, H. E. E.; KIM, GYEONG-JU, A. N. Attitudes toward privacy in social network and moral development of nursing students**. Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-203, Mar./Apr. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0194201700030. Acesso em: 18 fev. 2020.

CARAM, C. S.; BRITO, M. J. M.; PETER, E. Acreditação hospitalar: a excelência como fonte de sofrimento moral para enfermeiros. **Enfermagem em Foco**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 31-35, fev. 2019. Disponível em: http://revista.cofen.gov.br/index.php/ enfermagem/article/ view/1868. Acesso em: 18 fev. 2020.

CASTRO, M. R. C.; PEREIRA, A. A.; BATAGLIA, P. U. R. Ética do cuidado: revisitando a ética na educação médica. **Revista Brasileira de Bioética**, São Paulo, v. 16, n. e9, p. 1-20, jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.26512/rbb.v16.2020.32453. Acesso em: 3 abr. 2024.

CASTRO, R.; PEREIRA, A. A.; BATAGLIA, P. U. R. Competência moral e formação médica na contemporaneidade: estudo brasileiro **Revista de bioética,** Brasília, DF, v. 30, n. 3, p. 575-588, juh./set. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bioet/a/7gBpDxJ7cw8TGh4QJWd8ZHg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 abr. 2024.

DELL AMORE FILHO, E.; DIAS, R. B.; TOLEDO, J. R. A. C. Ações para a retomada do ensino da humanização nas escolas de Medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica,** Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p.14-28, out. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1981-527120180004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 abr. 2024.

DOUKAS, D. J.; MCCULLOUGH, L. B.; WEAR, S. Perspective: medical education in medical ethics and humanities as the foundation for developing medical professionalism. **Medicina Acadêmica,** Minas Gerais, v. 87, n. 3, p.334-41, set. 2012. DOI: 10.1097/ACM.0b013e318244728c. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365808684_Moral_competence_and_medical_education_in_contemporary_times_a_Brazilian_study. Acesso em: 9 maio 2022. Acesso em: 3 abr. 2024.

ECKLES, R. E.; MESLIN, E. M.; GAFFNEY, M.; HELFT, P. R. Medical ethics education: where are we? Where should we be going? A review. **Medicina Acadêmica**, Indianópolis, v. 80, n.12, p.1143-1152, dez. 2005. DOI: 10.1097/00001888-200512000-00020. Disponível em:https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16306292/. Acesso em: 9 maio 2022.

ENDERLE, C. F.; SILVEIRA, R. S.; DALMOLIN, G. L.; LUNARDI, V. L.; AVILA, L. I.; DOMINGEZ, C. C. Estratégias docentes: promovendo o desenvolvimento da competência moral em estudantes. **Revista Brasileira Enfermagem,** Brasília, DF, v. 71, p. 1747-1753, 2018. Suplemento 4. Disponivel em: https://www.scielo.br/j/reben/a/m6n7GStthwb9WHgcX4jZWnm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 fev. 2024.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 9-11, 2014. DOI: 10.5935/1415-2762.20140001. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/reme/article/view/50174. Acesso em: 19 março 2024.

FERREIRA, H. M.; RAMOS, L. H. Diretrizes curriculares para o ensino da ética na graduação em enfermagem. **Acta paulista de enfermagem,** São Paulo, v. 19, n. 3, p. 328-331, set. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000300012 . Acesso em:10 mar. 2023.

FINKLER, M.; CAETANO J. C.; RAMOS F. R. S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 3033-3042, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/XmKDFS3wsq8ZKjNrJ75DVdB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 out. 2024

FLORES, K. Y.; RIVAS, E.; CAMPILLAY, M. Ethics of care and nursing care. **Enfermería:** cuidados humanizados, Chile, v. 10, n. 1, p. 3-17, jan./jun. 2021 DOI: https://doi.org/10.22235/ech.v10i1. Disponível em: https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/enfermeriacuidadoshumanizados/article/view/2124/2276. Acesso em: 18 fev. 2020.

GERMANO, R. M. **A ética e o ensino de ética na enfermagem do Brasil**. São Paulo: Cortez; 1993.

GOMES, P. C. Ética e enfermagem: relações ou reações? 1999. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1999.

GRACIA, D. La deliberación moral: el método de la ética clínica. **Medicina Clínica,** Madri, v. 10, n. 117, p. 18-23, nov. 2001. Disponível em : https://www.sanitarioscristianos.com/documentos/230.pdf. Acesso em : nov. 2023.

GONTIJO, E. D. Desenvolvimento de competência moral na formação médica**. Revista brasileira de educação médica,** Minas Gerais, v. 45, n. 4, p. e229, out. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.4-20210240. Acesso em: 10 jan. 2024.

GUIMARÃES, R. Dilemas morais e práticas de saúde. **Revista de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 47, n. 2, p. 425-9, jan. 2013.Disponivel em :DOI: 10.1590/S0034-8910.2013047004621. link:https://docs.google.com/document/d/1wTLv2xSofq-AozS18VqmotAHYJEMUh1U/edit?pli=1. 10 jan. 2024.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development**. The psychology of moral development. San Francisco (US): Harper and Row, 1984. v. 2.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brower, 1992.

LIND, G. **How to teach morality:** promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit. Berlin: Logos, 2016.

MALUWA, V. M.; GWAZA, E.; SAKALA, B.; KAPITO, E.; MWALE, R.; HARUZIVISHE, C., CHIRWA E. Moral competence among nurses in Malawi: a concept analysis approach. **Nursing Ethics,** Malawi, v. 26, n. 5, p. 1361-1372, Apr. 2019. DOI: 10.1177/0969733018766569. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324357112_Moral_competence_among_nurses_in_Malawi_A_concept_analysis_approach. Acesso em: 19 jan. 2023.

MAHAJAN, R.; ARULDHAS, B. W.; SHARMA, M.; BADYAL, D. K.; SINGH, T. Professionalism and ethics: a proposed curriculum for undergraduates. **International Journal of Applied & Basic Medical Research**, India, v. 6, n. 3, p.157-163, Jul./Sept. 2016. Disponível em: https://bit.ly/3SXGMup. Acesso em: 9 maio 2022.

MARTINS, V. S. M.; SANTOS, C. M. N. C.; BATAGLIA, P. U. R.; DUARTE, I. M. R. F. The teaching of ethics and the moral competence of medical and nursing students. **Health Care Analysis,** New York, v. 29, p.113-126, 2020. DOI: 10.1007/s10728-020-00401-1. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10728-020-00401-1. Acesso em: 19 jan. 2022.

MARTINS, V.; SANTOS, C.; DUARTE, I. Educar para a bioética: desafio em enfermagem. **Revista de Bioética,** Brasília, DF, v. 30, n. 3, p. 498-504, jul./set. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bioet/a/rqVCMhjwsptWPV3wXxrsqPH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 maio 2022.

MOREIRA, D. A.; FERRAZ, C. M. L. C.; COSTA, I. P.; AMARAL, J. M.; LIMA, T. T.; BRITO, M. J. M. Prática profissional do enfermeiro e influências sobre a sensibilidade moral. **Revista Gaúcha Enfermagem,** Porto Alegre, v. 41, p. e20190080, 2020. Disponível em: https://doi. org/10.1590/1983-1447.2019.20190080. Acesso em: 19 jan. 2022.

MPELI, M. R. Analysis of self-evaluated ethical competence of midwifery students at a selected nursing college. **Curationis,** Witwatersrand, v. 41, n. 1, p. e1-e9, Aug. 2018. DOI: 10.4102/curationis.v41i1.1925. Disponível em: link : https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6131694/. Acesso em: 18 fev. 2020.

MARTÍNEZ, M. M.; ESTRADA, M. R. B.; BARA, F. E. La universidad como espacio de aprendizaje ético. **Revista Iberoamericana de Educação,** Madri, n. 29, p.17-42, Feb. 2002.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem,** Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/. Acesso em: 10 fev. 2024.

MORETO, G.; BLASCO, P. G. A erosão da empatia nos estudantes de Medicina: um desafio educacional. RBM. **Revista Brasileira Médica**, São Paulo, n. 69, p.12-17, jan. 2012. Disponível em: www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=5242&fase=imprime. Acesso em: 20 out 2024.

NEVES JÚNIOR W. A. N.; ARAÚJO, L. Z. S.; REGO, S. Ensino de bioética nas faculdades de medicina no Brasil. **Revista de bioética,** Brasília, DF, v. 24, n. 1, p. 98-107, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bioet/a/x6wWXg9yDhbq3FyLDY8HGnK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 out 2024.

NOGUEIRA, V P; FURTADO, M. A.; GUEDES, M. V. C.; FREITAS M. C.; MOREIRA T. M. M.; PESSOA V. L. M. P. Cuidados terminais: reflexão filosófica sob a ótica da ética e da moral. **Escola Anna Nery**, São Paulo, v. 26, p. 1-7, 2022 . Disponível em: https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2022-0054pt . link: https://www.scielo.br/j/ean/a/ZKbkz7vKV5ksVBTnWGtrc7q/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 out. 2024.

NORA, C. R. D.; ZOBOLI, E. L. C. P.; VIEIRA, M. M. Sensibilidade moral de enfermeiros da Atenção Primária à Saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, São Paulo, v. 70, n. 2, p. 326-334, mar./abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/p5VdtKMJBzw8BvgnGFfKBpN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2024.

OLIVEIRA, M. S. **Desenvolvimento da competência de juízo moral e ambiente de ensino-aprendizagem:** uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem. 2008. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2008. Disponível: https://bit.ly/3Cao0d2. Acesso em: 19 jan 2022.

PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **Bio Medicine Journal,** Brasilia, DF, v. 372, n. 71, p. 1-9, mar. 2021. DOI: 10.1136/bmj.n71. Disponível em: https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71. Acesso em: 18 fev. 2020.

PASTOR, L. M. Carácter ético y prudencia: analisis del acto humano en las decisiones clínico-éticas. **Cuadernos de Bioética,** Murcia, v. 30, n. 99, p. 149-156, maio 2019. DOI: 10.30444/CB.29. Disponível em: http://aebioetica.org/revistas/2019/30/99/149.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

PIAGET, J**. Le Jugement moral chez L'enfant**. Paris: Librairie Felix Alcan; 1932.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança***:* imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010. (Originalmente publicado em 1945).

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976. (Originalmente publicado em 1975).

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

POSADA, C. V. de. Some problems in use of the moral judgment test. **Psycho-logical Reports**, Bogotá, v. 96, n. 3, p. 698-700, Jun. 2005.Disponivel em : https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16050625/. Acesso em: 20 dez. 2023.

PETER, E.; MOHAMMED, S.; SIMMONDS, A. Sustaining hope as a moral competency in the context of aggressive care. **Nurs ethics**, Toronto, v. 22, n. 7, p. 743-753, Oct. 2015. DOI: 10.1177/0969733014549884. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0969733014549884. Acesso em: 19 jan. 2022.

RANJBAR, H.; JOOLAEE, S.; VEDADHIR, A.; ABBASSZADEH, A.; BERNSTEIN, C. An evolutionary route for the moral development of nursing students: a constructivist grounded theory. **Journal Nursing Resort,** Iran, v. 26, n. 3, p. 158-67, Jun. 2018. DOI: 10.1097/jnr.0000000000000224. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28858973/. Acesso em: 11 set. 2022.

RIOS, I. C. Humanização: a essência das ações técnica e ética nas práticas de saúde. **Revista Brasileira Educação Medica,** Brasilia, DF, v. 33, n. 2, p. 253-261, jun. 2009. DOI: 10.1590/S0100-55022009000200013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000200013. Acesso em: 18 fev. 2024.

SAHAR, H.; FARIBA, B.; HADI, R. Is there a relationship between moral competencies and the formation of professional identity among nursing students? **BMC Nursing**, London, v. 49, n. 19, Jun. 2020. DOI: 10.1186/s12912-020-00440-y. Disponível em: https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-020-00440-y. Acesso em: 1 dez. 2024.

SAMPAIO, L. R. A Psicologia e a educação moral. **Psicologia Ciência Profissão**, Brasilia, DF, v. 27, n. 4, p. 584-595, dez. 2007.

SECCHI, L. A. A.; VIEIRA, B. A. Eureka: um programa de mentoria para alunos de Medicina com engajamento e alta adesão. **Revista Brasileira de Educação Médica,** v. 45, p. 1-6, 2021.Suplemento 1. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/TVzLt8JBqy4HwzQgkMCbcNF/. Acesso em: 1 dez. 2024.

SOLUM, E. M.; MALUWA, V. M.; TVEIT, B.; SEVERINSSON, E. Enhancing students' moral competence in practice: challenges experienced by Malawian nurse teachers. **Nurs Ethics,** Diakonhjemmet, v. 23, n. 6, p. 685-697, Aug. 2016. DOI: 10.1177/0969733015580811. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0969733015580811. Acesso em: 19 jan. 2022.

SOUZA, D. O.; MENDONÇA, H. P. F. Work, social being and health care: an approach from Marx and Lukács. **Interface,** Botucatu, v. 21, n. 62, p. 543-552, fev. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160482.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

TOMASCHEWISK-BARLEM, J. G.; SCHALLENBERGER, C. D.; TOESCHER, A. M. R.; BARLEM, E. L. D.; ROCHA, L. P; CASTANHEIRA, J. S. Estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade moral: perspectiva dos enfermeiros de unidades de terapia intensiva. **Escola Anna Nery**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. e2019031, fev. 2020 . https://www.scielo.br/j/ean/a/7rPrs3BNP8m3hC7JwXyLYvs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jan. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Report on the Working Group of the Teaching of Ethics of the World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology (COMEST**). Paris: Unesco; 2003.

VARELA, M. A. B. Competência moral e formação médica: percepção dos docentes sobre a influência do ambiente universitário. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/24449/1/ve_Maria_Ang %c3%a9lica_ENSP_2013. Acesso em: 6 jul. 2024.

YASIN, J. C. M.; BARLEM, E. L. D.; BARLEM, J. G. T.; SILVEIRA, R. S.; DALMOLIN, G. L.; ANDRADE G. B. Dimensão ética dos problemas enfrentados em ambientes de clínica médica: relações com a sensibilidade moral. **Revista Latino-Americana**. **Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 28, p. e3309, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1518-8345.4033.3309 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rlae/a/3NWZq4q3t7zh8rmf8QkcsjJ/?format=pdf&lang=pt.. Acesso em: 23 abr. 2024.

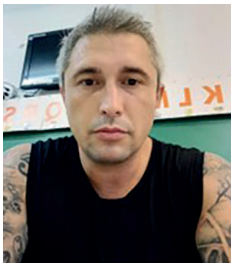
Dados dos autores

Rita Melissa Lepre

Psicóloga, Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Assis. Especialista em Neuropsicologia pelo Instituto de Psicologia e Saúde Ampliatta. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, câmpus de Marília. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, câmpus de Marília. Pós-Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Livre-Docente em Psicologia da Educação pela UNESP, câmpus de Bauru. Atualmente, é Professora Associada da Universidade Estadual Paulista, no Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências - câmpus Bauru. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Assis e do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia da Educação, Psicologia da Moralidade e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Membro do Grupo de Trabalho (GT) - Psicologia e Moralidade - da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Líder do GEPEDEME - Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação (CNPq).

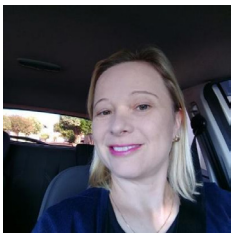
Patrícia Unger Raphael Bataglia

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1996) e doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2001). Possui livre docência em Desenvolvimento Moral na Criança pela UNESP. Atualmente é docente e pesquisadora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, câmpus de Marília. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral, membro da Comissão de Ética do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e é assessora científica da FAPESP. É membro do Grupo de Estudos de Psicologia e Epistemologia Genéticas (GEPEGE) e do Grupo de Estudos Valores, Educação e Formação de Professores. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação ética do profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: competência moral, ética profissional, desenvolvimento moral e bioética.



Eduardo Silva Benetti

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Psicologia - UNESP/ Assis. Mestre em Docência para Educação Básica, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), possui Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Padre Albino (2005) e em Pedagogia pela UNIMES (2016). Desempenhou a função de chefe de divisão técnico pedagógico - Secretaria Municipal de Educação de Catanduva em 2020. Professor Recreacionista da Prefeitura Municipal de Catanduva. Tem experiência na área de Educação Física e Pedagogia, com ênfase em Educação. Participou, em 2019, do Ciclo “Educar Hoje”, evento promovido pelo SESC, ao lado de nomes como Moacir Gadotti e André Gravatá. Tem experiência com treinamento físico para crianças, desenvolvimento infantil, educação infantil, atividades recreativas e lúdicas, desenvolvimento neuromotor, desenvolvimento da moralidade na infância. Autor do livro “Poemas Soturnos para tardes tristes”. Organizador do livro "Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: construindo e partilhando a práxis", lançado em outubro de 2022.



Lígia Serrano Lopes

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica da UNESP- câmpus de Bauru/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade do Sagrado Coração -USC (2000). Pedagogia pela Fundação Instituto de Ensino de Osasco - FIEO (2020). Especialista em Teoria e Crítica Literária pela UNESP - câmpus de Araraquara/SP (2002). Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pela UNINTER de Curitiba (2011). Neuropsicopedagoga Institucional (2020) e Neuropsicopedagoga Clínica (2023) pela CENSUPEG de Joinville/SC. Revisora de língua portuguesa de obras científicas e acadêmicas.

Bianca Vitti Cincoto

Doutoranda no Programa de Psicologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Assis/SP; Mestre em Docência para Educação Básica, pela UNESP - Campus de Bauru/SP; Pedagoga, pela UNESP – Campus de Bauru/SP; Psicóloga pelo Centro Universitário do Sagrado Coração – UNISAGRADO – Bauru/SP e vinculada ao GEPEDEME – Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação. Atualmente atua como Diretora Pedagógica, em uma Instituição de Ensino Particular, de Educação Básica.
E-mail: bianca.vitti@unesp.br

Bruna Assem Sasso dos Santos

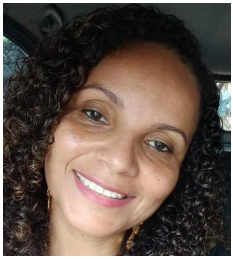
Doutora (2021) e Mestra (2016) em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Univ. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", câmpus de Marília/SP. Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação, processos educativos e desenvolvimento humano. Bolsa CNPq e CAPES, respectivamente. Pedagoga (2012), com aprofundamento em Educação Infantil, pela FFC-UNESP/Marília-SP, com bolsa de Iniciação Científica da FAPESP. É membro, desde 2010, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI), desde 2021.

Cristiane Paiva Alves

Terapeuta Ocupacional formada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da UNESP, Câmpus de Marília, atuando na graduação em Terapia Ocupacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

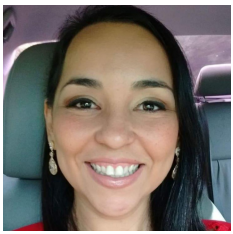
Daniele Pavan Martins

Mestre em Docência para Educação Básica Unesp Bauru, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), possui graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior de Bauru FATEP em (2006). Especialista em Gestão Educacional, em Educação Infantil pela FATEP (2013), em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís (2012). Experiência como professora do Ensino Fundamental. Atua como educadora infantil no Centro de Convivência Infantil "Gente Miuda" da Unesp Campus Bauru.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7058696328697105
E-mail: daniele.martins@unesp.br



Evanileide Patrícia Lima Figueira

Doutoranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação na UNESP/ Marília. Mestra em Educação pelo PPG/ UNESP/ Presidente Prudente/SP. Possui Especialização em Psicopedagogia Institucional (FALC,2010), em Educação Infantil (UNESP,2016) e Coordenação Pedagógica (UFSCar, 2017). Graduada em Pedagogia (FIU, 2011) e em Matemática (FUNEPE, 2007). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Desempenhou a função docente na Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP no período de 2003 a 2017 e exerceu o cargo de Coordenadora de CEIM no Município de Clementina de 2014 a 2016. Atualmente, é Diretora de Escola na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/ SP.



Fabiana Silveira Fernandes

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da UNESP, câmpus de Bauru/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Possui graduação em Letras pela Universidade do Sagrado Coração (2007), em Pedagogia pela Anhanguera (2012). Especialista em Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes (2014). Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação (2019). Atua como Psicopedagoga-diretora na Clínica Apreender. Professora Especialista da Prefeitura Municipal de Bauru. Palestrante em formação de professores.

Fernanda Moerbeck Cardoso Mazzetto

Possui graduação em Curso de Enfermagem e Obstetrícia pela Faculdade de Medicina de Marília (1987). Graduada em Licenciatura em Psicologia pela Universidade de Marília (1994) e em Formação de Psicólogo pela Universidade de Marília (1995). Especialização em Enfermagem Obstétrica e Obstetrícia Social na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em 1988. Mestra em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo (2001) e possui doutorado pelo câmpus de Botucatu da Faculdade de Medicina de Botucatu-SP. pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018). Atualmente, é docente da Faculdade de Medicina de Marília desde 1989. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem em Saúde da Mulher, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde da mulher, enfermagem obstétrica, aleitamento materno, parto humanizado e climatério. Tem experiência em atendimento clínico em Psicologia em preparação para parto de casais grávidos e atendimento em Psicoterapia clínica na linha de Psicanálise. Contribui como Tutora de Núcleo do Programa de Residência Multiprofissional integrado na área de Materno Infantil de 2009 a 2018. É orientadora de Trabalho de Conclusão de Residência Multiprofissional até os dias de hoje. Exerceu a Coordenação da Residência Multiprofissional da área Materno Infantil. Pós- Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista de "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília-SP em 2023. E participa do Grupo de Pesquisa GEPPEI Da Universidade Estadual Paulista de" Júlio de Mesquita Filho" da Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília/SP. Orientadora da liga científica da Neonatologia da Faculdade de Medicina de Marília-SP. Atualmente, cursa a especialização em formação em Psicoterapia Psicanalítica do Grupo de estudos e núcleo de Psicanálise de Marília/SP e região.

Gabriela Briquezi de Souza Zan de Moraes

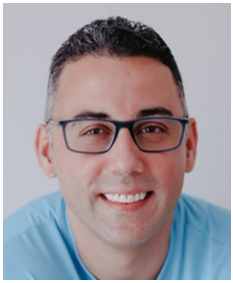
É graduada em pedagogia pela Unesp de Bauru e mestranda de Psicologia, na área de processos psicológicos e desenvolvimento humano, pela Unesp de Assis. Também é membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME).

Ieda Alves Lugli

Graduada em Pedagogia. Especialista em Fundamentos da Educação e Educação Infantil. Mestra em Ensino e Processos Formativos (UNESP/PPG-EPF, 2018. Doutoranda em Educação (UNESP/PPG-E Faculdade de Filosofia e Ciências, 2022–2026). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME. Professora PEB I na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP.

Jamily Soler do Nascimento Aguiar

Possui graduação em Pedagogia pela UNESP câmpus de Marília/SP. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino e Capacitação. Pós-graduada em Metodologia do Ensino na Educação Infantil, pelo Centro Universitário Internacional. Atualmente, cursa a graduação em Psicologia, no Unisalesiano, sendo pesquisadora acadêmica no campo da Psicologia Escolar, como pesquisadora voluntária e institucional junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Professora titular no Colégio John F. Kennedy, no 4º ano do Ensino Fundamental ciclo I, na cidade de Cafelândia, estado de São Paulo e membro do grupo de pesquisa no GEPEDEME na Unesp, câmpus de Bauru/SP.



João Paulo Rodrigues da Silva

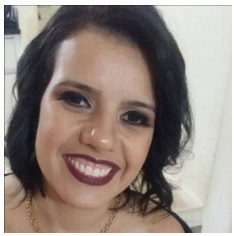
Licenciado em Química pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). É Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), câmpus Dianópolis. Membro do GEPEDEME - Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação da UNESP/Bauru.

Kelly Regina Conde

Mestra em Ensino e Processos Formativos pela UNESP - Ibilce (2019). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Faceres (2014), com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAMERP (2014). É coordenadora pedagógica na rede municipal de São José do Rio Preto/SP e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME).

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Psicóloga graduada pela Universidade Estadual Paulista - câmpus de Assis/SP. Doutora e Mestra em Educação pela UNESP de Marília/SP. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Ibilce - UNESP, câmpus de São José do Rio Preto/SP. Pesquisadora no grupo de pesquisa Direitos Humanos, Educação e Diversidades e do Grupo Desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes, ambos cadastrados no CNPq. Desenvolve pesquisas na área de Psicologia da Educação, voltadas para os seguintes temas: desenvolvimento infantil; educação moral; formação de educadores e vulnerabilidades do adolescente.

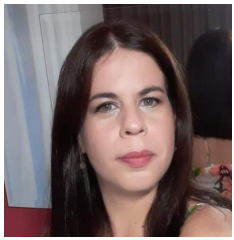


Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia – UNESP, câmpus Assis/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2008). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Norte do Paraná (2010). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual de Londrina (2012). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2013) e, atualmente, é professora da rede municipal de Londrina/PR.

Luciano Cássio Lugli

BS em Eng. de Computação (2008) e BS em Eng. Elétrica (2013). Especialista em Técnicas Pedagógicas de e-learning no Ensino Superior. Especialista em Metodologia de Ensino Pedagógico nas Engenharias (UNIP, 2012, 2013. Mestrado em Engenharia Mecânica (USP/EESC, 2011). Mestrado em Ensino e Processos Formativos (UNESP/PPG-EPF, 2018). Doutorado em Engenharia Mecânica/Mecatrônica (USP/EESC, 2016). Doutorado em Educação para a Ciência (UNESP/PPG-EDC, 2021–2025). Tem 5 Pós-Doutorados: 3 em IA/Machine Learning na robótica móvel (USP/EESC, 2016–2018); 2 em IA/Machine Learning em modelos manipulativos e controle cognitivo a robots sociais (Istituto Italiano di Tecnologia/Università di Genova/UCSC, 2019 e 2020). Professor assistente e associado entre 2015/2017 na Universidade de São Paulo / Departamento de Engenharia de Biossistemas (USP/ZEB). Membro da IEEE e Supervisor da Seção Italiana para Inteligência Artificial em Robots Humanóides do European Research Council (ERC), e membro do Istituto Italiano di Robotica & Macchine Intelligenti I-RIM). É pesquisador pelo Istituto Italiano di Tecnologia (IIT – Itália).

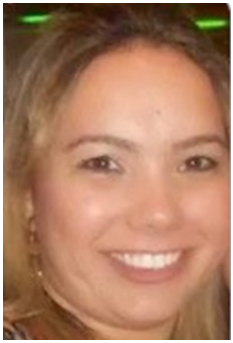


Maria Carolina Canale Sanches Rodrigues

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da UNESP, câmpus de Bauru/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Possui graduação em Pedagogia pela FC/Unesp (2010). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UNIMES e Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Inclusiva pela Faculdade Única. Professora de Educação Infantil no Sistema Municipal de Bauru desde 2012. Atualmente, coordenadora de Área da Educação Infantil lotada no Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP.

Natália Bersan Peres

Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pelo Curso de Lato Sensu pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Bauru/SP; Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Bauru/SP; Psicóloga pelo Centro Universitário do Sagrado Coração – UNISAGRADO – Bauru/SP.
E-mail: nataliabeperes@gmail.com



Patrícia Helena da Silva

Possui Graduação em Pedagogia - licenciatura plena pela União das Faculdades dos Grandes Lagos – UNILAGO (2009). Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2023). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário de Rio Preto - UNIRP (2012). Especialização em Fundamentos da Educação pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2013) e Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2018). Atualmente, é Professora de Educação Básica I na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP.

Priscila Caroline Miguel

Doutoranda em Educação com Bolsa CAPES/PROEX pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP/ Campus de Marília e Mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente é Docente Bolsista no Curso de Pedagogia da FFC. Possui graduação em Psicologia pela UNIMAR – Universidade de Marília/SP.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1499-9196.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1794678757923676.
E-mail: priscilacarolinemiguel@gmail.com

Rosângela Cândida da Silva Santos

Possui graduação em Pedagogia - licenciatura plena pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível – FAECA (2004). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto/SP– FAMERP (2013. Especialização em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ (2014) e especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC – UFABC (2022). Atualmente, é Professora de Educação Básica I na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP.

Tatiane Cristine do Espirito Santo Nakahodo

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus Bauru (2024. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru (2021). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Tem experiência na área de Educação social e escolar, trabalhou de 2010 a 2018 em projetos sociais de Bauru em áreas de alta vulnerabilidade social com ênfase em letramento e convivência social. Participou do Programa Residência Pedagógica, cadastrado junto a CAPES (2018-2019) desenvolvendo projetos educacionais dentro e fora da sala de aula. Atuou como professora da rede Estadual e como facilitadora da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), atualmente é professora na rede Sesi no ensino fundamental I.

Sobre o livro

Catalogação na Publicação (CIP)
Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

Normalização
Elizabete Cristina de Souza de Aguiar Monteiro
CRB - 8/7963

Capa e diagramação
Gláucio Rogério de Morais

Produção gráfica
Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Morais

Assessoria Técnica
Renato Geraldi

Oficina Universitária
Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato
16 x 23cm

Tipologia
Adobe Garamond Pro

2025

ISBN 978-65-5954-584-1