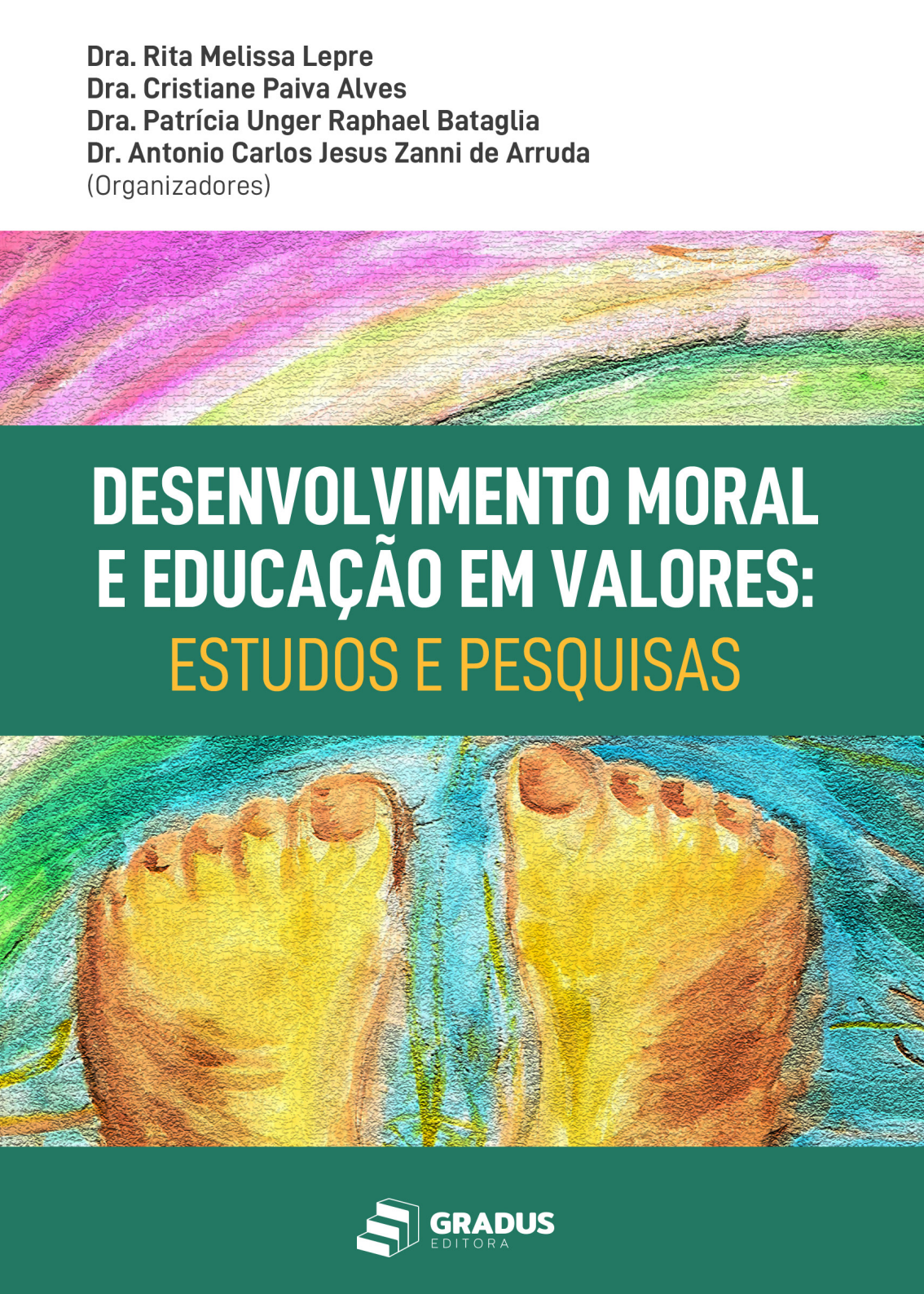


Dra. Rita Melissa Lepre
Dra. Cristiane Paiva Alves
Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia
Dr. Antonio Carlos Jesus Zanni de Arruda
(Organizadores)



DESENVOLVIMENTO MORAL E EDUCAÇÃO EM VALORES: **ESTUDOS E PESQUISAS**

LEPRE, R. M.; ALVES, C. P.; BATAGLIA, P. U. R.; ARRUDA, A. C. J. Z. (Orgs).Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2021.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe

Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Arte de capa

Cristiane Paiva Alves

Diagramação

Tatiane Santos Galheiro

Revisão

Ana Karolina de Melo Pessoa Oliveira

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2020/2021

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dra. Manuela Costa Melo

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra Janaína Muniz Picolo

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dr. Leandro Antônio dos Santos

Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

Dra. Daniela Marques Saccaro

Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dra. Márcia Lopes Reis

Dra. Rita Melissa Lepre
Dra. Cristiane Paiva Alves
Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia
Dr. Antonio Carlos Jesus Zanni de Arruda
(Organizadores)

DESENVOLVIMENTO MORAL E EDUCAÇÃO EM VALORES: ESTUDOS E PESQUISAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas
/ organizadores, LEPRE, R. M.; ALVES, C. P.; BATAGLIA, P. U. R.;
ARRUDA, A. C. J. Z. - Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

263p. : il. (algumas color.) ; PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-33-6

1. Desenvolvimento Moral 2. Ética 3. Psicologia do Desenvolvimento

CDD

370.00

ORGANIZADORES



Rita Melissa Lepre é Psicóloga, pela UNESP/Assis, Mestre e Doutora em Educação pela UNESP/Marília e Livre-Docente em Psicologia da Educação. É especialista em Neuropsicologia e tem experiência em pesquisas sobre o desenvolvimento humano. É professora associada do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, UNES/Bauru. Professora credenciada nos programas de pós graduação em Psicologia (UNESP/Assis) e Docência para a Educação Básica (UNESP/Bauru). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME).

Cristiane Paiva Alves é Terapeuta Ocupacional, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília, tem mestrado e doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É especialista em Neurologia e Reabilitação dos Membros Superiores, pela UFSCar. Docente da FFC, UNESP/Marília. Instrutora de Yoga e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI)





Patricia Unger Raphael Bataglia é Psicóloga, pela PUC/SP, Mestre e Doutora em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP. Sua experiência é em pesquisas sobre a psicologia moral. É professora assistente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNES/Marília. Professora credenciada no programa de pós graduação em Educação (UNESP/Marília). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

Antonio Carlos Jesus Zanni de Arruda é Filósofo e Pedagogo pela UNIISAGRADO. Possui Mestrado e Doutorado em Educação para a Ciência e Ensino de Ciências pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - 2009). Tem experiência acadêmica na área de Filosofia e Pedagogia, com ênfase em Epistemologia, Filosofia da Educação, Ética e Filosofia da Ciência. Possui experiência na EAD (Educação a Distância) e em cursos de pós-graduação. É parecerista ad hoc de avaliação de artigos científicos na Revista Educação e Filosofia na UFU (Universidade Federal de Uberlândia). Participa do grupo de estudos e pesquisa em Moralidade na UNESP de Bauru - SP. Realizou pesquisa de Pós Doutorado em Educação na UNESP de Bauru - SP. É avaliador do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.



SUMÁRIO

♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦ **PREFÁCIO** 9

Raul Aragão Martins

♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦ **A EDUCAÇÃO MORAL EM KANT** 13

Antonio Carlos Jesus Zanni de Arruda, Jackson Valentim Bastos

♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦ **O PERCURSO FILOSÓFICO NA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO
MORAL E EDUCACIONAL EM KOHLBERG** 29

Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone, Patricia Unger Raphael Bataglia

♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦ **A AUTONOMIA MORAL NAS TEORIAS DE JEAN PIAGET
E PAULO FREIRE** 41

Sabrina Sacoman Campos Alves

♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦ **O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO CAROL GILLIGAN:**
Uma possibilidade para o estudo da moralidade na pesquisa educacional
e nas práticas escolares 59

Matheus Estevão Ferreira da Silva, Priscila Caroline Miguel,
Patrícia Unger Raphael Bataglia

♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦ **A PERSPECTIVA MORAL NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA** 81

Fátima Simone Silva Pereira Consoni, Rita Melissa Lepre

♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦ **DISCUSSÃO DE DILEMAS MORAIS COM A UTILIZAÇÃO DE
DRAMATIZAÇÕES EM UMA DISCIPLINA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO** 97

Cristiane Paiva Alves, Ana Paula Cordeiro,
Patrícia Unger Raphael Bataglia

♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦ **A GRATIDÃO, O AMOR E O DEVER NA EDUCAÇÃO MORAL:**
A proposta Waldorf 109

Maíra de Oliveira Martins, Tania Stoltz

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19) NAS ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS:	
Dilemas, contradições e princípios morais	123
Marco Antonio de Souza, Andréa Rodrigues da Silva Medeiros, Gisele Aparecida da Silva	
FORMAÇÃO CONTINUADA ALIADA A HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO – Relato de uma experiência em tempos de pandemia	147
Graziela Diniz Borges, Cristiane Paiva Alves, Patrícia Unger Raphael Bataglia	
FORMAÇÃO DE “EQUIPES DE AJUDA”- Uma estratégia de combate e prevenção ao bullying e cyberbullying	171
Carla Chiari, Gelci Saffiotte Zafani	
UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE EDUCAÇÃO EM VALORES VOLTADA AO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS BEBÊS NA CRECHE	187
Rita Melissa Lepre	
DIÁLOGOS ENTRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO EM VALORES NA ESCOLA	207
Bianca de Oliveira, Jamile de Oliveira	
RECOLORINDO A REALIDADE EM MEIO A PANDEMIA COM A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Um relato de aula de artes	227
Amanda Delgado Ribeiro de Souza, Cristiane Paiva Alves Maria Goretti Aguiar Alencar	
LINGUAGEM VALORATIVA E DESCRITIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O que pensam os estudantes	245
Ana Maria Quidotti, Ana Cláudia Saladini	

PREFÁCIO

Organizado pelas professoras Rita Melissa Lepre, Cristiane Paiva Alves, Patricia Unger Raphael Bataglia e pelo professor Antonio Carlos Jeus Zanni de Arruda, o livro “Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas” constitui-se em um exemplo da produção científica gerada em grupos de estudos e de pesquisa, associados a Programas de Pós-graduação, de duas unidades da Universidade Estadual Paulista (Unesp), quais sejam: a Faculdade de Ciências, câmpus de Bauru, e a Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília. Esses professores formaram-se em cursos de graduação voltados para o cuidar e para o educar: as professoras Rita Melissa e Patrícia, em Psicologia; a professora Cristiane, em Terapia Ocupacional; e o professor Antonio Carlos, em Filosofia e em Pedagogia. Na formação em pós-graduação, as professoras Rita Melissa e Cristiane, assim como o professor Antonio Carlos, são doutores em Educação, já a professora Patrícia, em Psicologia. Em comum, esses professores/pesquisadores têm a preocupação com a educação sociomoral das pessoas, especialmente crianças e adolescentes que estão na Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e a formação de educadores nas licenciaturas, assim como a continuidade dos estudos desses profissionais, quando em serviço.

Este livro está organizado em quatorze capítulos, cujos títulos evidenciam a fundamentação teórica do grupo de autores, ligada à teoria de desenvolvimento moral iniciada por Jean Piaget e continuidade por Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, Georg Lind e Josep Maria Puig, entre outros autores. O primeiro capítulo, “A Educação Moral em Kant”, de Antonio Carlos Jesus Zanni de Arruda e Jackson Valentim Bastos, discute a constituição dos valores morais em Kant. Os autores, apoiados, especialmente, no livro “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, reafirmam que “[...] educar moralmente o sujeito implica em que ele seja capaz de reconhecer suas limitações, assim como suas possibilidades em legislar racionalmente os fundamentos das ações humanas.” (p. 19).

O segundo capítulo “O Percurso Filosófico na Teoria do Desenvolvimento Moral e Educacional em Kohlberg”, de Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone

e de Patricia Unger Raphael Bataglia, expõe a base filosófica de Kohlberg, o pragmatismo, que teve como precursores William James, John Dewey, e Charles Sanders Peirce. Especificamente, citando o trabalho de Gewirtz, é influenciado por Stuart Mill, Dewey, Henry W. Sams, Alan Gewirth, Rawls, Charles Morris, George Herbert Mead, Kant e Habermas. Esse último, Habermas, considera que o trabalho de Kohlberg expressa “a) Cognitivismo, – os juízos morais possuem um teor cognitivo, [...]. b) Universalismo – os juízos morais podem ter validades universais, [...]. c) Formalismo - forma de universalização pode funcionar como uma regra e justiça normativa.” (p. 25-26). O terceiro capítulo, “Autonomia Moral nas Teorias de Jean Piaget e Paulo Freire”, de Sabrina Sacoman Campos Alves, aproxima o Piaget, que procurou explicar o desenvolvimento moral das crianças, na direção de uma autonomia, e o grande educador, Paulo Freire, em sua busca pela formação de pessoas autônomas e livres.

O quarto capítulo, “O Desenvolvimento Moral segundo Carol Gilligan: uma possibilidade para o estudo da moralidade na pesquisa educacional e nas práticas escolares”, escrito por Matheus Estevão Ferreira da Silva, Priscila Caroline Miguel e Patrícia Unger Raphael Bataglia, apresenta, à luz do trabalho de Carol Gilligan, uma nova perspectiva de estudo para a moralidade, ao expor que as mulheres, diferentemente dos homens, desenvolvem uma ética do cuidar, com fortes implicações para a área da Educação. No quinto capítulo, “A Perspectiva Moral na Formação em Psicologia”, Fátima Simone Silva Pereira Consoni e Rita Melissa Lepre discutem a formação sociomoral dos estudantes de Psicologia, em nível de graduação. Questão essa que é fundamental para uma profissão que tem o cuidar do outro como um de seus fundamentos.

O sexto capítulo, “Discussão de Dilemas Morais com a Utilização de Dramatizações em uma Disciplina de Pós-Graduação em Educação”, escrito por Cristiane Paiva Alves, Ana Paula Cordeiro e Patrícia Unger Raphael Bataglia, discute como podemos formar novos professores/pesquisadores em um curso de pós-graduação da área de Educação, mostrando a dramatização na discussão de dilemas morais, com a utilização da abordagem do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. O sétimo capítulo, “A Gratidão, o Amor e o Dever na Educação Moral: a proposta Waldorf”, de Maíra de Oliveira Martins e Tania Stoltz, apresenta a proposta educacional das Escolas Waldorf, cuja base está nas ideias de Rudolf

Steiner. O texto mostra a fundamentação dessa abordagem, bem como a história da criação da primeira escola, que teve seu nome fundido com a abordagem que a sustenta.

A partir do oitavo capítulo são apresentados trabalhos voltados diretamente para problemas atuais na Educação, como “Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia (Covid-19) nas Escolas dos Anos Iniciais: dilemas, contradições e princípios morais”, de Marco Antonio de Souza, Andréa Rodrigues da Silva Medeiros e Gisele Aparecida da Silva. Os autores apresentam um estudo realizado em duas escolas, de cidades distintas, mostrando o trabalho desenvolvido com apoio das teorias sobre o desenvolvimento moral das pessoas. O relato destaca, também, as dificuldades materiais para o desenvolvimento do trabalho educacional, uma vez que muitos professores tiveram de comprar equipamentos caros (como, computadores), para ministrarem as aulas de forma remota.

O nono capítulo, “Formação Continuada Aliada a Hora de Trabalho Pedagógico: relato de uma experiência em tempos de pandemia”, de Graziela Diniz Borges, Cristiane Paiva Alves e Patrícia Unger Raphael Bataglia, apresenta um trabalho de formação em serviço de educadores, dentro do Programa de Ressignificação da Educação (PRE), coordenado por uma das autoras, Patrícia Unger Raphael Bataglia, no qual utilizam uma “[...] metodologia ativa, na modalidade de Aula expositiva dialogada na perspectiva freireana (COIMBRA, 2018)” (p. 139). O décimo capítulo, “Formação de “Equipes De Ajuda”: uma estratégia de combate e prevenção ao bullying e cyberbullying”, de Carla Chiari e Gelci Saffiotte Zafani, descreve “[...] um sistema de apoio entre iguais, “Equipes de Ajuda”, contribuindo dessa forma com a formação de professores, ocasionando uma melhoria do clima escolar como um todo, em particular a redução de situações de intimidação e a melhor resolução de conflitos.” (p. 155).

O décimo primeiro capítulo, “Uma Proposta Teórico-Metodológica de Educação em Valores Voltada ao Trabalho Pedagógico com os Bebês na Creche”, da professora Rita Melissa Lepre, apresenta os avanços no conhecimento sobre os bebês, mostrando como são muito ativos e como podemos trabalhar com eles, visando a sua formação sociomoral. O capítulo seguinte, “Diálogos entre as Questões Étnico-Raciais e a Educação em Valores Na Escola”, de Bianca de Oliveira e Jamile de Oliveira, expõe formas trabalhar a cultura afrobrasileira, com vistas para

uma educação voltada para o respeito por todas as pessoas, independentemente de sua origem, cor de pele e orientação sexual.

O décimo terceiro capítulo, “Recolorindo a Realidade em meio a Pandemia com a Ressignificação da Educação: um relato de aula de artes”, de Amanda Delgado Ribeiro de Souza, Cristiane Paiva Alves e Maria Goretti Aguiar Alencar, expõe outro trabalho desenvolvido no Programa de Ressignificação da Educação (PRE), dentro das aulas de Artes. No último capítulo, “Linguagem Valorativa e Descritiva do Professor de Educação Física: o que pensam os estudantes”, as professoras Ana Maria Quidotti e Ana Cláudia Saladini apresentam a linguagem utilizada por professores de Educação Física e o desenvolvimento moral de seus alunos.

Os capítulos deste livro trazem à baila não apenas as raízes teóricas do desenvolvimento sociomoral de crianças e de adolescentes, mas, também, apresentam estudos que investigaram sua inserção nas atividades educacionais, unindo teoria e prática de uma forma envolvente, que, com certeza, levará o leitor a uma ótima compreensão do tema. Nesse cotejo, entendo que este livro é destinado a todas os interessados na educação, quer estejam em formação, quer em serviço, trabalhando com seus alunos. Lembrando que a família está, diretamente, relacionada à educação de seus filhos e de suas filhas e, dessa forma, recomendo este livro, também, para pais, mães ou pessoas responsáveis pela formação de crianças e de adolescentes. Finalizo este prefácio, parabenizando as organizadoras e todos os autores pela brilhante obra que estão disponibilizando para toda a comunidade educacional brasileira.

São José do Rio Preto, SP, 14 de junho de 2021

Raul Aragão Martins

Professor Associado do Departamento de Educação

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Câmpus de São José do Rio Preto

A EDUCAÇÃO MORAL EM KANT

Antonio Carlos Jesus Zanni de Arruda¹

Jackson Valentim Bastos²

INTRODUÇÃO

Como construir algo moral que de fato identifique o sujeito como legislador universal?

Immanuel Kant (1724-1804), ao apresentar as possibilidades de se conhecer de fato quem é o sujeito e como este conhece a realidade, em primeiro lugar identifica a razão como um *situs* adequado para a realização de tal tarefa, levando em conta as possibilidades e limites desta, em dar conta daquilo que nos cerca.

Em segundo lugar, tendo a razão instrumental impelida a dar sentido à vida, nos conclama a questionarmos como nossos valores morais são representados e se esses valores ao mesmo tempo promovem e resgatam a universalidade, enquanto promotores da humanidade.

Kant nos provoca a questionarmos se a moralidade que seguimos é de fato representativa e se espelha, ao mesmo tempo, nossa capacidade de pensar como sujeitos que promovem a essência da dignidade humana: a vontade soberana de sermos autônomos e reflexivos.

Se de fato isso não ocorre, precisamos rever como nossos valores se constituem, como compreendemos o que seja verdadeiramente um “dever” e se a razão humana, por meio da representação de valores, projeta um ser humano livre, autônomo e adequado à sua condição de humanidade.

Neste sentido somos impelidos a visitar textos reflexivos de Kant, que discutem de maneira profunda a que fim os valores morais estão a serviço, como o

¹ Doutor e Mestre em Educação para a Ciência, graduado em Filosofia e Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação – UNESP – FC – Bauru - SP.

² Mestre em Filosofia, com graduação em Filosofia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação – UNESP – FC – Bauru - SP.

sujeito representa e se representa de maneira autônoma, como deve projetar a vida e, *a posteriori*, como atingir plenamente o status do esclarecimento.

Esse é o percurso deste artigo, que apresentará como se dá a constituição dos valores morais para Kant e como projetar uma existência que seja esclarecedora, tendo a razão como guia.

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant tem como preocupação inicial, esclarecer na “Primeira Seção”, intitulada “Transição do conhecimento moral da razão vulgar para o conhecimento filosófico”, os objetos de investigação da Filosofia, os tipos de Filosofia existentes, suas interpelações e como estas devem ser distinguidas em seus papéis. Ele tem em vista a investigação sobre o mundo físico e sobre os valores morais que a Filosofia deve propor ao homem em relação ao bem agir:

Diz Kant:

Em contraposição, tanto a Filosofia natural como a Filosofia moral podem cada uma ter a sua parte empírica, porque aquela tem de determinar as leis da natureza como objecto da experiência, esta porém as da vontade do homem enquanto ela é afectada pela natureza; quer dizer, as primeiras como leis segundo as quais tudo acontece, as segundas como leis segundo as quais tudo deve acontecer, mas ponderando também as condições sob as quais muitas vezes não acontece o que devia acontecer (KANT, 1974, p. 197).

Sendo assim, Kant resgata de maneira resumida o seu tratado sobre o papel da razão, na *Crítica da Razão Pura*, em evidenciar do que deve a Filosofia tratar: em primeiro lugar, os instrumentos que a razão humana possui e ainda suas possibilidades e limites de se conhecer as coisas, bem como a preocupação final que se deva ter, quando de posse dessa representação, em indicar caminhos sobre o bem agir:

Destá maneira surge a ideia duma dupla metafísica, uma Metafísica da Natureza e uma Metafísica dos Costumes. A Física terá, portanto, a sua parte empírica, mas também uma parte racional; igualmente a Ética, se bem que nesta a parte empírica se poderia chamar especialmente Antropologia prática, enquanto a racional seria a Moral propriamente dita (KANT, 1974, p. 197).

Sobre a questão do bem agir, o esforço kantiano é de fato que o homem, ao buscar uma regularidade universal de ações (leis), que estas possam se tornar universais e que possam ter sido constituídas eticamente por valores com fundações sólidas, desprovidas de interesses privados, individualistas ou hedonistas.

Toda a gente tem de confessar que uma lei que tenha de valer moralmente, isto é como fundamento duma obrigação, tem de ter em si uma necessidade absoluta; que o mandamento: «não debes mentir», não é válido somente para os homens e que outros seres racionais se não teriam que importar com ele, e assim todas as restantes leis propriamente morais; que, por conseguinte, o princípio da obrigação não se há-de buscar aqui. (KANT, 1974, p. 198).

Portanto, faz-se necessário um novo cânon racional, que seja fundamentado em valores que sejam seguidos, não somente porque estes possuem veracidade e profundidade de argumentos, mas que ao mesmo tempo estão no âmago da existência humana:

Uma Metafísica dos Costumes, é, pois, indispensavelmente necessária, não só por motivos de ordem especulativa para investigar a fonte dos princípios práticos que residem a priori na nossa razão, mas também porque os próprios costumes ficam sujeitos a toda a sorte de perversão enquanto lhes faltar aquele fio condutor e norma suprema do seu exacto julgamento. Pois que aquilo que deve ser moralmente bom não basta que seja

conforme a lei moral, mas tem também que cumprir-se por amor dessa mesma lei; caso contrário, aquela conformidade será apenas muito contingente e incerta, porque o princípio imoral produzirá na verdade de vez em quando ações conformes à lei moral, mas mais vezes ainda ações contrárias a essa lei. (KANT, 1974, p. 199).

Para Kant, a “pureza” desse cânon está na base de que só se pode bem agir *a posteriori*, se os valores forem constituídos *a priori*, ou seja, de que não são constituídos com questões especulativas do mundo físico. Isso significa que em primeiro lugar, devemos investigar de onde esses valores vieram, se possuem fundamentos racionais e em quais bases foram constituídos:

Ora a lei moral, na sua pureza e autenticidade (e é exactamente isto que mais importa na prática), não se deve buscar em nenhuma outra parte senão numa filosofia pura, e esta (Metafísica) tem que vir portanto em primeiro lugar, e sem ela não pode haver em parte alguma uma Filosofia moral; e aquela que mistura os princípios puros com os empíricos não merece mesmo o nome de filosofia (pois esta distingue-se do conhecimento racional comum exactamente por expor em ciência à parte aquilo que este conhecimento só concebe misturado); merece ainda muito menos o nome de Filosofia moral, porque, exactamente por este amálgama de princípios, vem prejudicar até a pureza dos costumes e age contra a sua própria finalidade. (KANT, 1974, p. 199).

Disso resulta em equilíbrio:

Moderação nas emoções e paixões, autodomínio e calma reflexão são não somente boas a muitos respeito, mas parecem constituir até parte do valor *íntimo* da pessoa; mas falta ainda muito para as podermos declarar boas sem reserva (ainda que os antigos as louvassem incondicionalmente). (KANT, 1974, p. 203).

Mas qual o caminho inicial apontado por Kant para que de fato esses valores comecem a ser edificados?

Segundo o autor, tudo se inicia pela boa vontade, não por aquilo que promove ou realiza, nem pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer em si mesmo, devendo ser avaliado em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se quiser, da soma de todas as inclinações. Portanto, a boa vontade é o motor inicial de tudo aquilo que se quer estruturar, ou seja, a verdadeira constituição de valores com fundamentações racionais universais, que tornem princípios válidos, sem levar em conta inicialmente desejos e aspirações individualizadas.

Esclarece Kant:

Esta vontade não será na verdade o único bem nem o bem total, mas terá de ser contudo o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade. E neste caso é fácil de conciliar com a sabedoria da natureza o facto de observarmos que a cultura da razão, que é necessária para a primeira e incondicional intenção, de muitas maneiras restringe, pelo menos nesta vida, a consecução da segunda que é sempre condicionada, quer dizer da felicidade, e pode mesmo reduzi-la a menos de nada, sem que com isto a natureza falte à sua finalidade, porque a razão, que reconhece o seu supremo destino prático na fundação duma boa vontade, ao alcançar esta intenção é capaz duma só satisfação conforme à sua própria índole, isto é a que pode achar ao atingir um fim que só ela (a razão) determina, ainda que isto possa estar ligado a muito dano causado aos fins da inclinação. (KANT, 1974, p. 205 e 206).

Ao buscar a compreensão de si mesmo, por meio da fundamentação de valores racionais, Kant mostra de onde estes devem ser providos, fundamenta a razão como senhora da representação dos valores morais, tendo como finalidade a conservação da vida. Esta não está restrita a fatos como “manter-se vivo”, mas sobretudo a conservar o sentido, em preservar verdadeiros valores que edificam a vida humana, da mesma maneira que conduzem o homem à felicidade e à sua

realização enquanto sujeito condutor de suas ações, tornando-o na concepção do termo como “sujeito universal”.

Esse sujeito universal fundamenta-se em valores constituídos pela razão e reconhece racionalmente nos outros também a mesma condição. Nesse processo dialético, estabelece-se uma espécie de dever, não baseado em ações, situações e leis que tenham como base fatores externos, empíricos ou de interesse próprio, o que Kant denomina de “ao dever”, mas “dever” relacionado diretamente àquilo que a razão impõe como fundamento de uma verdadeira relação moral para consigo e com os outros:

Pelo contrário, conservar cada qual a sua vida é um dever, e é além disso uma coisa para que toda a gente tem inclinação imediata. Mas por isso mesmo é que o cuidado, por vezes ansioso, que a maioria dos homens lhe dedicam não tem nenhum valor intrínseco e a máxima que o exprime nenhum conteúdo moral. Os homens conservam a sua vida *conforme // ao dever*, sem dúvida, mas não *por dever*. Em contraposição, quando as contrariedades e o desgosto sem esperança roubaram totalmente o gosto de viver; quando o infeliz, com fortaleza de alma, mais enfadado do que desalentado ou abatido, deseja a morte, e conserva contudo a vida sem a amar, não por inclinação ou medo, mas por dever, então a sua máxima tem um conteúdo moral. (KANT, 1974, p. 206 e 207).

E mesmo em relação aos mais profundos sentimentos, como por exemplo o amor e alguns de seus ordenamentos sociais, Kant afirma:

E sem dúvida também assim que se devem entender os passos da Escritura em que se ordena que amemos o próximo, mesmo o nosso inimigo. Pois que o amor enquanto inclinação não pode ser ordenado, mas o bem-fazer por dever, mesmo que a isso não sejamos levados por nenhuma inclinação e até se oponha a ele uma aversão natural e invencível, é amor prático e não patológico, que reside na vontade e não na tendência da sensibilidade, em princípios de acção e não em compaixão lânguida. E só esse amor é que pode ser ordenado. (KANT, 1974, p. 208).

Em relação a outras proposições, valores morais e suas fundamentações relacionadas às ações práticas, Kant, na *Fundamentação Metafísica*, adverte:

A segunda proposição é: — Uma acção praticada por dever tem o seu valor moral, *não no propósito* que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende portanto da realidade do objecto da acção, mas somente do *princípio do querer* segundo o qual a acção, abstraindo de todos os objectos da faculdade de desejar, foi praticada. (KANT, 1974, p. 208).

A terceira proposição, consequência das duas anteriores, formulá-la-ia eu assim: — *Dever é a necessidade de uma acção por respeito à lei*. Pelo objecto, como efeito da acção em vista, posso eu sentir em verdade, *inclinação*, mas *nunca respeito*, exactamente porque é simplesmente um efeito e não a actividade de uma vontade. (KANT, 1974, p. 208).

Portanto, para Kant, só pode ser objeto de respeito e mandamento aquilo que está ligado à minha vontade somente, como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve à minha inclinação, mas o que a domina, a simples lei por si mesma.

Nesse sentido, qualquer valor moral da ação não reside no efeito que dela se espera, pois, todos estes efeitos podem também ser alcançados por outras causas, não precisando, portanto, da vontade de um ser racional. Por conseguinte, nada senão a *representação da lei* em si mesma, que *só no ser racional se realiza*, que determina à vontade, pode constituir o bem excelente a que se denomina moral, o qual se encontra já presente no próprio sujeito.

Em verdade, quando falamos de valor moral, não se trata de ações visíveis, mas dos seus princípios íntimos que não se enxergam.

Kant aprofunda esta máxima, utilizando em suas explicações, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, entendimentos sobre crenças metafísicas:

Mesmo o Santo do Evangelho tem primeiro que ser comparado com o nosso ideal de perfeição moral antes de o reconhecermos por tal; e é ele que diz de si mesmo:

Por que é que vós me chamais bom (a mim que vós estais vendo)?

Ninguém é bom (o protótipo do bem) senão o só Deus (que vós não vedes). Mas donde é que nós tiramos o conceito de Deus como bem supremo? Somente da *ideia* que a razão traça *a priori* da perfeição moral e que une indissolavelmente ao conceito de vontade livre. A imitação não tem lugar algum em matéria moral e os exemplos servem apenas para encorajar, isto é põem fora de dúvida a possibilidade daquilo que a lei ordena, tornam intuitivo, aquilo que a regra prática exprime de maneira mais geral, mas nunca podem justificar que se ponha de lado o seu verdadeiro original, que reside na razão, e que nos guiemos por exemplos. (KANT, 1974, p. 214 e 215).

Dito isto, o esclarecimento kantiano afirma que todos os conceitos morais têm a sua sede e origem completamente *a priori* na razão, outrossim, que não podem ser abstraídos de nenhum conhecimento empírico e, por conseguinte puramente contingente. É exatamente nesta pureza da sua origem que reside a dignidade para nos servirem de princípios práticos supremos.

Posto tal explicação, resulta a ideia que há por fim um imperativo, **este é categórico**, porque não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela deriva; o essencialmente bom na ação reside na disposição desta ação racional, crivada pela boa vontade. Este imperativo pode-se chamar o imperativo **da moralidade**.

Ao pensarmos um *imperativo categórico*, sabemos o que é que ele contém. Porque, não contendo o imperativo, além da lei, senão a necessidade da máxima, o que o sustenta como lei manda imediatamente que nos conformemos com esta; não contendo a lei nenhuma condição que a limite, nada mais resta, senão a universalidade de uma lei em geral, à qual a máxima de uma ação moral deste estar em conformidade com aquilo que nos representa propriamente como necessária.

O imperativo categórico é, portanto, só um único, que é este: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (In: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Primeira Seção. p. 223).

A moralidade ou a educação moral consiste na relação de toda a ação com a legislação, legislação esta, fundada na autonomia da boa vontade da razão em estabelecer valores morais universais.

Esta legislação antropológica tem como máxima, a de poder encontrar-se em cada ser racional, de nunca praticar uma ação, senão em acordo com uma máxima que se saiba poder ser uma lei universal.

E o que autoriza a intenção moralmente boa ou a virtude? Segundo Kant:

É a possibilidade que proporciona ao ser racional de participar na legislação universal e o torna por este meio apto a ser membro de um possível reino dos fins, para que estava já destinado pela sua própria natureza como fim em si e, exatamente por isso, como legislador no reino dos fins, como livre a respeito de todas as leis da natureza, obedecendo somente àquelas que ele mesmo se dá e segundo as quais as suas máximas podem pertencer a uma legislação universal (à qual ele simultaneamente se submete) (KANT, 1974, p. 234 e 235).

Nesse sentido, todas as leis ditas universais, precisam seguir esse novo cânon, de que as coisas verdadeiramente só possuem valor intrínseco, senão aquele que a lei lhe confere. Esse sujeito racional legislador deve determinar o verdadeiro valor das coisas, e esse aspecto, segundo Kant, determina toda moralidade *a posteriori*, tornando as coisas e as realidades dignas, incomparáveis e incondicionais.

De fato, uma educação moral nessas bases kantianas reforça o papel da autotnomia do sujeito, pois para o pensador aqui citado, a autonomia é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional, observando que “a moralidade é pois a relação das ações com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio das suas máximas” (In: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Segunda Seção. p. 237 e 238).

E ainda:

~~~~~  
A ação que possa concordar com a autonomia da vontade é permitida; a que com ela não concorde é proibida. A vontade, cujas máximas concordem necessariamente com as leis da autonomia, é uma vontade santa, absolutamente boa. A dependência em que uma vontade não absolutamente boa se acha em face do princípio da autonomia (a necessidade moral) é a obrigação. Esta não pode, portanto, referir-se a um ser santo. A necessidade objectiva de uma acção por obrigação chama-se dever. (KANT, 1974, p. 238).

Dever este, relativo ao respeito de que toda acção moral deve estar relacionada diretamente ao fundamento racional, impelido pela boa vontade, de querer compreender não somente melhor a realidade que nos cerca, como também que tipos de atitudes e ações morais que devemos ter para conosco e com os outros em relações dialéticas, e assim buscar querer estabelecer princípios universais que sustentem e edifiquem a espécie humana, tendo como consequências ações responsáveis a posteriori.

Tais ações, porém, não poderão algum dia ser alcançadas, se não houver um despertar que reflita a conscientização do sujeito, sendo assim, um processo imanente, *a priori*, que parta do olhar para a própria condição de menoridade do seu entendimento.

Segundo Kant:

~~~~~  
O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. (KANT, 1974, p. 100).

Como foi ressaltado, os valores morais universais resultam da autonomia da boa vontade da razão e não é possível esperar que uma legítima educação moral aos moldes kantianos, seja produzida no homem, sem que esteja diretamente relacionada ao caráter legislativo da razão.

É o próprio uso da razão que deve conduzir o sujeito à reflexão de suas possibilidades e constatação de suas condições ainda não desenvolvidas, para que enxergue em si mesmo as vias de produzi-las.

A razão aparece, então, como uma espécie de antídoto capaz de tratar alguns tipos de sentimentos (decisão, coragem, preguiça...) que influenciam o comportamento humano ao ponto de criar resistências para a fruição da faculdade racional.

Seria, assim, o uso autônomo da razão, uma receita para, não apenas legislar os fundamentos morais que mediam as relações humanas, mas também, uma forma do homem se proteger de fatores comportamentais que possam se apresentar como empecilhos para o desenvolvimento de sua capacidade de entendimento do mundo e de si.

Em outros termos, protegê-lo da preguiça intelectual ou mesmo da fuga para a irresponsabilidade, uma vez que, abrindo mão do uso autônomo da razão, estaria, de certa forma, em um tipo de fuga da autoria da reflexão moral fundamentada e, por consequência, negando sua parte na autoria de algumas ações moralmente reprováveis. Nessa condição, não se enxergaria como sujeito da lei moral e muito menos como responsável pelas consequências de ações imorais ou moralmente equivocadas.

Educar para uma humanidade digna implica em educar para o alcance da autonomia, por meio da qual, o homem vislumbra a sua condição de legislador da moral. Permanecer na menoridade racional, ao contrário, é alimentar sentimentos equivocados. Por consequência, não é possível pensar em uma educação moral fundamentada que abra mão do exercício intelectual.

Ações morais fundamentadas na razão têm sua origem na instância *a priori*, mas fatalmente são de caráter externo e, portanto, público. As ações morais são sempre em função de algo ou alguém. Aquilo que nasce em uma instância privada se exterioriza e se torna alvo de juízos e avaliações. É na instância pública que os homens compartilham suas ideias e as aperfeiçoam.

Se as ações morais fatalmente se ancoram nos fundamentos da razão, estes devem ser amplamente compartilhados para que a educação moral que, a princípio foi gerada no interior do sujeito, desenvolva-se e torne-se objeto da razão de

todos para que se aperfeiçoe e, juntos, legislem pelas melhores ações que venham a fortalecer a humanidade de todos. A moralidade visa a intersubjetividade e se fortalece nela até que alcance uma dimensão ampla na sociedade. Kant afirma que:

[...] são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura. Que porém um público se esclareça (aufkläre) a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável. Pois encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que, depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo. (KANT, 1974, p. 102)

É necessário garantir o espaço da liberdade como aquele em que se desenvolve o compartilhamento da reflexão crítica e onde a moralidade se presta a ser avaliada, assim como questionada em seus fundamentos. Cabe, pois, à instância moral, estar comprometida com a dimensão da liberdade como possibilitadora da prática reflexiva, na qual se encontram os seus fundamentos.

Essas três dimensões se encontram e se retroalimentam: a racionalidade, a moralidade e a liberdade. É moral procurar garantir a capacidade do sujeito ser autônomo para legislar racionalmente, o que implica em garantir à moral, uma dimensão social de livre compartilhamento e, embora pública, compromissada com o fortalecimento de cada sujeito, para que cada um não seja tentado a abrir mão dessa autonomia e ceda à tentação de ser guiado preguiçosamente ou covardemente, por outrem.

A moralidade racionalmente fundamentada reafirma o que há de mais valioso na humanidade de cada sujeito: a capacidade de pensar por si. Mas, mesmo Kant, preocupa-se em nos alertar a respeito, quando afirma que:

Um homem sem dúvida pode, no que respeita à sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento [<Aufklärung>]. Mas renunciar a ele, quer para si mesmo, quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade. (KANT, 1974, p. 110)

Será, portanto, sempre tentador abrir mão da autonomia racional que rege a vida humana, seja pela preguiça, pela covardia, pelo cansaço ou pela acomodação. Mas, ao mesmo tempo, isso seria abrir mão do compromisso moral com a realização individual de cada sujeito que representa em si a humanidade como um todo.

Se, pois, em termos individuais, o sujeito tem um compromisso moral consigo mesmo e automaticamente com o outro, sendo cada um representante da humanidade, o processo de conquista da maioria intelectual se amplia para uma esfera pública. Assim, a educação moral que perpassa cada um, o compromete com a educação moral da sociedade.

Se as faculdades da razão se fortalecem no sujeito, submetendo a si os sentimentos que podem impedir o amadurecimento do seu entendimento e a consequente autonomia intelectual, a mesma dinâmica é transferida para a esfera pública. Nesta, a educação formal deve ser reflexo de tais fundamentos.

As estratégias pedagógicas das instituições formais devem refletir os anseios de conquista da autonomia da razão em cada sujeito que venha a se constituir um usuário de seus sistemas. De modo semelhante, Kant aponta para a direção de conquista da maioria intelectual que insere o sujeito em uma instância de esclarecimento. Ele incentiva que a pedagogia favoreça o adestramento dos instintos naturais pela instrução racional:

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse

cuidado da nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. (KANT, 1974, p. 17).

A educação pode ser uma aliada no processo de conscientização do sujeito a respeito de sua menoridade intelectual e, desse modo, inseri-lo em um processo rumo ao esclarecimento. Não se admite que em Kant a conquista da autonomia seja possível sem que o sujeito tome posse dos poderes da razão, aprendendo a ser responsável por conhecer os fundamentos da moral que rege o seu comportamento.

O sistema educacional pode, no entanto, ser também empecilho e atrasar o alcance dessa autonomia, ou mesmo, impedir que algum dia ela aconteça. Mas, para Kant, a educação tem esse compromisso moral com o sujeito:

Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. (KANT, 1974, p. 26).

Reafirma-se o compromisso com a educação moral do sujeito. E educar moralmente o sujeito implica em que ele seja capaz de reconhecer suas limitações, assim como suas possibilidades em legislar racionalmente os fundamentos das ações humanas.

Esse compromisso é de cada um para consigo mesmo e com todos. Pesa, porém, mais sobre os educadores, que se propõem a guiar os seus educandos para um estado de esclarecimento e conquista da autonomia.

REFERÊNCIAS

KANT, I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

_____. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? Aüfklärung. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. (Textos Seletos).

_____. Sobre a Pedagogia. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

O PERCURSO FILOSÓFICO NA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL E EDUCACIONAL EM KOHLBERG

Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone

Patricia Unger Raphael Bataglia

INTRODUÇÃO

Entende-se que a área de conhecimento denominada Filosofia é a base de todas as ciências. De acordo com Kant³ (1985), a filosofia é uma legisladora⁴ (lógica) que avalia e legitima o processo formativo do ser humano, é na razão e na experiência que se encontra o processo do conhecimento. Com a influência deste pensamento Kantiano, as ciências do conhecimento que tratam da formação do ser humano, como a psicologia moral e a educação, são validadas dentro da filosofia (GELAMO, 2010). Portanto, a educação, como uma promotora do conhecimento, fundamenta-se em teorias da psicologia e da filosofia. Sobre isto:

³ Destaca-se que na filosofia de Kant o conhecimento é um dos temas centrais. Ele questiona quais as possibilidades de conhecer, onde começa e onde termina a capacidade de conhecimento e como utilizar o conhecimento. Neste contexto, Kant analisa as razões das ações humanas e a relação dessas ações com a moral.

4 De acordo com Kant (1992, pg.41), “a Filosofia é, pois, o sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir de conceitos. Eis aí o conceito escolástico dessa ciência. Segundo o conceito do mundo, ela é a ciência dos fins últimos da razão humana. Este conceito ativo confere dignidade, isto é, um valor absoluto, à Filosofia. E, realmente, ela também é o único conhecimento que só tem valor intrínseco e aquilo que vem primeiro conferir valor a todos os demais conhecimentos. A gente termina sempre por perguntar: para que serve o filosofar e o fim último do mesmo – a própria filosofia considerada como ciência segundo o conceito da escola? Nesse significado escolástico da palavra, a Filosofia visa apenas a habilidade; relativamente ao conceito do mundo, ao contrário, ela visa a utilidade. Do primeiro ponto de vista ela é, pois, uma doutrina da habilidade; do último, uma doutrina da sabedoria: - a legisladora da razão, e nesta medida o filósofo não é um artista da razão, mas um legislador”.

~~~~~

A filosofia é propriamente um projeto educativo; num segundo momento, a filosofia fornece os fundamentos do projeto pedagógico e a pedagogia vira uma consequência do projeto filosófico; num terceiro momento, a filosofia assume a tarefa crítica relativa às teorias educacionais (PAVIANI apud BOTTER, 2012, p. 20).

Por sua vez, a psicologia:

~~~~~

Não é uma criação mágica ou abstrata. Pelo contrário, é uma criação humana e bem concreta: inicialmente, enquanto ideias [sic] psicológicas imersas na filosofia; depois, enquanto disciplina científica, tendo, nos dois momentos, o objetivo de compreender as ações, as atitudes, os comportamentos e tantos outros estados subjetivos humanos que se revelam dinamicamente na relação dos homens entre si no mundo em que vivem. A psicologia, por muito tempo, foi tema da filosofia. Muitos estudiosos consideram que ela se emancipou da filosofia em meados do século XIX. Sendo assim, nos parece que não podemos resgatar a história da psicologia sem entendermos a filosofia como primeira forma de desenvolvimento do pensamento humano racional, quando das primeiras indagações do homem sobre o mundo (CAMBAUVA, 1998, p. 209).

Neste contexto, a filosofia, como uma ciência originadora do conhecimento, do comportamento, e do desenvolvimento do pensamento humano, tem como finalidade a intermediação entre as questões educacionais e psicológicas. Portanto, a base filosófica é indispensável nas questões do desenvolvimento e formação humana, tal como a Epistemologia⁵ que exerce influência no desenvolvimento

~~~~~

<sup>5</sup> Estudo do conhecimento relativo ao campo de pesquisa em cada ramo das ciências. A epistemologia também é conhecida como a Teoria do Conhecimento.



de um isomorfismo entre a psicologia e a filosofia, em que o desenvolvimento intelectual influencia a moralidade de forma pragmática (SAMPAIO, 2007).

## O DESENVOLVIMENTO MORAL: UMA CONSTRUÇÃO FILOSÓFICA PRÁTICA, EDUCACIONAL E PSICOLÓGICA

No sentido etimológico, desenvolvimento é entendido como uma ação de crescer e progredir, ou seja, crescimento dos atributos individuais, psicológicos, morais e intelectuais. A moral é entendida como as regras de conduta ao âmbito do espírito humano, juízos estabelecidos e admitidos por uma sociedade que regula o comportamento de quem dela faz parte (AULETE, 1980).

Para Kohlberg, o desenvolvimento moral implica em transformações das estruturas cognitivas, que se dá em um sistema de relações entre o organismo e o meio, percorrendo estágios de raciocínio moral de justiça, sendo este o centro da moralidade (BATAGLIA, 2010). Neste entendimento, o desenvolvimento moral implica em questões psicológicas, educacionais e filosóficas, “cada estágio corresponde a uma filosofia moral, a um modo distinto de conceber e resolver os conflitos morais, e de operacionalizar a noção de justiça” (VENTURI, 1995, p. 69).

Conforme Comparato (2006), dentro da filosofia ocidental busca-se uma teoria normativa em que se aprende sobre o julgamento do que venha ser o certo e errado e o modo de ser e agir, o que implica uma noção educacional e psicológica de nível moral. Neste sentido, notam-se, por exemplo, na filosofia grega, questões psicológicas, educacionais de nível moral no conceito da *Paidéia*, da *Areté*, da *episteme*<sup>12</sup> e do *telos*<sup>13</sup>.

Derivada do grego, *Paidéia* é um estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornado verdadeiramente homem (JAEGER, 2001). Derivada do grego, por *Aretê*, entende-se como uma expressão de “excelência”, ligada à noção de “virtude moral”, do aprender e o cumprimento de um propósito ou tarefa. Derivada do grego, por *Episteme*, entende-se por um conhecimento que ultrapassa impressões e se situa no plano racional, no mundo das idéias (JAEGER, 2001).

De “*telos*”, do grego, significa “fim”. Baseia-se no modo de agir entre o certo e o errado, ou, o conveniente e o inconveniente, dependendo da quantidade de bem que a ação causa. Assim, uma ação é boa se produz consequências intrínsecas boas superiores ao mal produzido. Para Aristóteles, a felicidade é o fim da ação humana (ARISTÓTELES, 2002). Deste modo, a ética em Aristóteles se configura como uma “teoria da conduta”.



No pragmatismo o pensamento e o conhecimento são pragmáticos<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Derivado do grego *pragmatikós* -ê -ón, ativo, hábil. Aquilo que é prático: que realiza algo.

## A INFLUÊNCIA DO PRAGMATISMO NA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG E SUA IMPLICAÇÃO EDUCACIONAL

A trajetória acadêmica de Kohlberg é fortemente influenciada pela filosofia de Stuart Mill, Dewey, Henry W. Sams, Alan Gewirth, Rawls, Charles Morris, George Herbert Mead, Kant e Habermas (GEWIRTZ, 1991). Nota-se, portanto, grande influência de filosofias psicológicas e educacionais do pragmatismo. Destaca-se, também, a filosofia de Habermas<sup>16</sup>, que interagiu com os estudos de Kohlberg (1981).

Para Habermas (1989), na teoria de Kohlberg existe uma relação entre a psicologia, a filosofia e a educação. Como por exemplo, Kohlberg recorre à Teoria da Justiça de Rawls, em que se relaciona o pensamento de Kant sobre o direito natural racional e a natureza do juízo moral, que se expressam no: a) Cognitivismo, – os juízos morais possuem um teor cognitivo, sem limitação afetiva e baseiam-se na capacidade de distinguir entre os juízos certos e errados. b) Universalismo – os juízos morais podem ter validades universais, ao contrário do relativismo que pode propor a validação dos juízos morais na racionalidade ou na particularidade pessoal e cultural. c) Formalismo – a forma de universalização pode funcionar como uma regra e justiça normativa, no intento de superar as éticas hedonistas particulares. De acordo Habermas (1989), este pensamento compõe os estágios morais de Kohlberg. Em cada estágio pré-convencional, convencional e pós-convencional, percebe-se uma filosofia moral e uma prática educativa que ajudam no desenvolvimento intelectual, entender e resolver os problemas morais, compreender e agir sobre a noção de justiça (VENTURI, 1995).

Sobre os estágios, Kohlberg fundamenta-se em Dewey<sup>17</sup> ao reconhecer que as educações cognitivas e morais são estimuladas no pensamento ativo em relação a valores e decisões morais.

<sup>16</sup>Habermas (1989) recorre a Kohlberg no intento de entender como o sujeito adquire a sua competência interativa, que tem seu desdobramento da ação comunicativa e na concretização dos níveis de consciência moral.

<sup>17</sup> Filósofo e pedagogo norte-americano. Dewey foi um dos principais representantes da corrente pragmatista.



que tem implicações educacionais e psicológicas. Conforme afirma Burke (2005), a modernidade focaliza na praticidade, um estilo de vida que procura formas práticas na atividade intelectual, como o propósito do conhecimento moderno, que é ter prática e ação para o desenvolvimento humano. Neste sentido, considera-se a reflexão da educação prática e contextual que atenda à realidade psicológica, social e cultural, que é uma reflexão filosófica abordada nas psicologias da educação, tais como: a) Para Piaget (1970), o conhecimento da formação do ser humano ocorre pelo desenvolvimento de fatores do ambiente físico e social; b) No entendimento de Vygotsky (1997), em cada etapa do desenvolvimento do conhecimento, há uma associação entre o organismo e a personalidade, que demanda uma abordagem específica, ou seja, uma prática educativa contextual com a realidade. c) Para Freire (1995), a educação é um instrumento de ação e intervenção das mudanças da realidade sociocultural e tem a finalidade de constituir uma sociedade mais justa.

Diante do exposto, mesmo com supostas diferenças metodológicas encontradas nas psicologias da educação, existe nelas uma filosofia moral que se converte para uma ação prática. Sobre isso, destacou-se a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, que recorre à psicologia, à educação e à filosofia, ao abordar as transformações das estruturas cognitivas e as relações entre o organismo e o meio através de estágios de raciocínio moral de justiça.

Considera-se que Kohlberg atenta-se para a filosofia moral do pragmatismo, como na relação com os estudos de Habermas, e com a Teoria da Justiça de Rawls, em que o direito natural racional e a natureza do juízo moral se expressam no cognitivismo, universalismo e formalismo. Essa estruturação filosófica, psicológica e educacional influencia a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. Percebe-se que nos estágios morais existe uma filosofia moral prática (influência de Dewey) para o desenvolvimento intelectual, o que proporciona agir sobre a noção de justiça (VENTURI, 1995).

Por fim, considera-se que pouco se aborda sobre o sétimo estágio de Kohlberg, que tem explicações espirituais no desenvolvimento moral, uma reflexão da natureza de espírito sobre um real motivo e propósito moral, que implicará em práticas educativas como, por exemplo, as orientações e os valores morais frente às ações e decisões da vida (GERONE; BATAGLIA, 2020). Neste sentido, consideram-se



importantes novos estudos que abordam a contribuição da psicologia e a filosofia para a prática educativa, para o sentido e propósito de vida, como uma parte do desenvolvimento moral e da natureza de espírito.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Edipro, 2002.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980. v. 5.

BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. Psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, Apr. 2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso)>. Access on 02 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>.

BOFF, L. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOTTER, Barbara; OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.). **Filosofia e Educação: Aproximações e Convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Tradução de Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

CAMBAUVA, Lenita Gama; SILVA, Lucia Cecilia da; FERREIRA, Walterlice. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. **Estud. Psicol. (Natal)**, Natal,



v. 3, n. 2, pág. 207-227, dezembro de 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X1998000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1998000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 de novembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200003>.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COMPARATO, F. K. **Ética – Direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GERONE, Lucas Guilherme Teztlaff de. BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. A espiritualidade e a moral na prática do docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 09, Vol. 01, pp. 108-120. Setembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/pratica-do-docente>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/pratica-do-docente

GELAMO, Rodrigo Pelloso. A questão da experiência no ensino da filosofia: um problema contemporâneo. **Educ. rev., Belo Horizonte**, v. 26, n. 2, p. 383-400, Aug. 2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000200018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200018&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200018>.

Gewirtz, J. L. (1991). Lawrence Kohlberg's Life and Work from the Vantage of a Longtime Friend and Colleague: A Memoir. In Kurtines, W. M., and Gewirtz, J. L. (eds.), **Handbook of Moral Behavior and Development, Vol.1: Theory**. Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 1-6.

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

HABERMAS, Jürgen. **L'avenir de la nature humaine**. Paris, Gallimard, 2002.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. Tradução de João Vergílio GalleraniCuter. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAMES, William. **Pragmatismo**. Un nuevo nombre para antiguos modos de pensar. Madrid: Sarpe, 1984.

KANT, I. (1784) **Que é o esclarecimento?** (Aufklärung). In: CARNEIRO LEÃO, E. (org). Immanuel Kant: Textos Seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, I. **Lógica** (Tradução do texto original estabelecido por Gottlob Benjamin Jäsche de Guido Antônio de Almeida). Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro: 1992.

Kohlberg, Lawrence. (1981), Essays On Moral Development - Vol. I. **The Philosophy Of Moral Development**. São Francisco, Harper & Row.

LIBANEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. rev. Curitiba**, n. 17, p. 153-176, junho de 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

ROSSI, Paula. “Dos pragmatistas, dos pragmatismos”. In: A parte Rei. **Revista de Filosofia**, Núm. 40, Julio de 2005. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/rossi40.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2020.



SAMPAIO, Leonardo Rodrigues. A psicologia e a educação moral. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, pág. 584-595, dezembro de 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 de agosto de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400002>.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

VENTURI, Gustavo. O universalismo ético: Kohlberg e Habermas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 36, pág. 67-84, 1995. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451995000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 de novembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451995000200005>.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Obras Escogidas. V. Madrid: Visor, 1997.

# A AUTONOMIA MORAL NAS TEORIAS DE JEAN PIAGET E PAULO FREIRE

Sabrina Sacoman Campos Alves

## INTRODUÇÃO

É muito comum ouvirmos dizer, na escola ou em outras instituições sociais, que a autonomia é fundamental ao ser humano, que é necessário formar pessoas autônomas, bem como em valores morais, para chegarmos a constituir uma sociedade melhor, mais crítica e justa. E, de fato, isso é muito importante, mas a autonomia pode ser compreendida de diferentes formas. O que nos leva a refletir que o caminho para alcançá-la depende de como a entendemos. Assim, alguns questionamentos nos surgem: qual é a autonomia que miramos? Será que nossa educação forma indivíduos para a autonomia?

A autonomia pode, por exemplo, ser compreendida como uma liberdade do indivíduo em aceitar a regra social como um dever a ser cumprido, independente da consciência própria, então, para alcançá-la seria importante focar a educação na disciplina e na autoridade. Por outro lado, a autonomia também pode ser compreendida como uma liberdade da consciência de guiar-se segundo seus próprios valores, equilibrando o bem individual e coletivo, buscando a essencialidade da regra, desse modo, para contemplá-la seria necessário focar a educação no respeito e na cooperação. Há, ainda, formas mais ligadas ao senso comum, no entanto, presente na concepção de alguns educadores, de que a autonomia está ligada apenas a questões práticas de independência, assim, para alcançá-la seria necessária uma educação que enfoque o fazer prático.

Um passo fundamental, portanto, para pensarmos uma educação de qualidade, capaz de formar sujeitos autônomos intelectual e moralmente, é termos muito claro o que, de fato, é a autonomia que tanto almejamos, para que possamos construir possibilidades reais de efetivá-la. A educação brasileira necessita desse olhar crítico.

Nesse sentido, nosso objetivo neste capítulo é evidenciar como a autonomia moral é apresentada nas teorias dos autores Jean Piaget e Paulo Freire, destacando as aproximações que existem entre ambas.

Ressaltamos, aqui, a importância da educação para a construção da autonomia quando se deseja que valores como o respeito, a solidariedade, a convivência democrática e a justiça predominem na sociedade.

Optamos por abordar as teorias de Piaget e Freire, pois são autores considerados expoentes na educação brasileira e, mesmo com diversas críticas recebidas, seus legados se fazem presentes nos cursos de formação, no discurso e na prática dos educadores brasileiros, intencionalmente ou não.

As teorias de Freire e Piaget possuem pontos de aproximação quanto a aspectos epistemológicos já destacados por Becker (2011). Nesta perspectiva, podemos destacar o papel dado à ação do sujeito na construção do conhecimento, também a relação indissociável entre a ação e o pensamento.

Anteriormente, realizamos uma pesquisa mais ampla que buscou relacionar as teorias de Piaget e Freire quanto a aspectos da moral, enfocando especialmente o respeito, à autonomia e a educação (ALVES, 2018). Em tal estudo, pudemos constatar uma forte aproximação na forma como os autores entendem a moral e seu desenvolvimento, evidenciamos pontos importantes dessa aproximação, que nos permitem uma síntese teórica e apontamentos importantes para a prática educativa.

### **Autonomia moral na teoria de Jean Piaget**

Jean Piaget dedicou-se profundamente a compreender como o sujeito constrói conhecimento. Sua teoria sobre o desenvolvimento moral, dentro desse projeto maior, é também uma teoria do conhecimento, que busca entender como o sujeito chega a uma moral altruísta, a moral do bem, cuja obrigação é interna. A moral do bem, ou autonomia moral, segundo o autor, é o equilíbrio para onde toda moral deve tender.

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral está expressa, principalmente, em *O Juízo Moral na Criança* (1994). Nesta obra, ele deixa evidente que o respeito tem papel central para compreendermos como a consciência chega a tornar legítimas as regras morais, construindo o sentimento de dever quanto a



elas. Concordamos com Freitas (2003, p. 60) que tal livro “[...] pode ser entendido como um estudo psicogenético das relações entre o respeito e a obrigação moral”.

A moral, para Piaget, não se trata da regra em si, mas de como o sujeito se relaciona com a regra e com a pessoa que a cria ou transmite. Portanto, a regra é uma construção social e o respeito que os indivíduos estabelecem entre si é que poderá tornar a regra legítima. O respeito é, nesse sentido, a essência da moralidade.

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).

Vemos em Piaget que as relações sociais e o respeito que delas emana são pontos importantes para compreendermos a moral. Ampliando a tese de Bovet (1921) sobre a questão do respeito, Piaget (1994) explica que existem duas formas distintas de relações, permeadas por duas maneiras particulares de respeito, que levam a outras duas tendências morais diferentes, à heteronomia ou à autonomia.

As relações de coação levam ao respeito unilateral, em que predomina a imposição de um sujeito sobre o outro, e as regras são, então, seguidas pela obrigação em relação à autoridade do mais velho ou que tem mais poder, a heteronomia. Já as relações de cooperação levam ao respeito mútuo, em que há uma condição de igualdade entre os sujeitos, e as regras são seguidas porque sua essência foi compreendida pela consciência como necessária dentro de um acordo mútuo, a autonomia.

Heteronomia e autonomia são tendências morais que devem ser compreendidas como processos constituídos da relação inseparável entre ação e consciência, em um contexto de interações. Assim, Piaget descreve que inicialmente, logo que nascemos, vivemos um período de anomia, em que há ausência de regras, mas ainda bem pequenos somos inseridos em um contexto regrado e iniciamos a construção das tendências morais, primeiro a heteronomia e depois a autonomia, mediante a progressivas tomadas de consciência.

Em seus estudos, partindo de situações de jogo infantis, Piaget verificou como as crianças e adolescentes chegam a respeitar as regras, assumindo-as como necessárias. Sua teoria nos mostra que ação e consciência estão intimamente ligadas e que, para além da moral da obrigação, existe uma moral do bem ou do altruísmo, que seria o ideal da consciência moral autônoma.

Tanto a prática quanto a consciência das regras evoluem gradativamente no sujeito em direção à autonomia, sendo o respeito fator essencial desse desenvolvimento. Piaget primeiro demonstra que a prática em relação às regras evolui, passando por diferentes estádios, no sentido da reciprocidade, em que se considera cada vez mais o eu e o outro, promovendo ações que sejam justas e boas para todos. Cada vez mais, deixam-se de lado as condutas individuais e de obediência cega, para alcançar o bem coletivo e as regras assumirem sentido. Também a consciência evolui no sentido da reciprocidade. Deixa gradativamente de ser egocêntrica e guiada pelo que é externo e vai sendo permeada da coordenação entre o que é bom para mim e o que é bom para o outro. A consciência chega à autonomia moral, quando é capaz de guiar-se por si mesma, com seus próprios princípios, mas tendo em vista o todo; essa autonomia moral é fruto da lei de reciprocidade que a consciência encontra nas relações de cooperação.

Daqui por diante, a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica: é construção progressiva e autônoma. Deixaria, portanto, de ser uma regra verdadeira? Longe de ser um processo, marcaria um período de decadência em relação ao estágio precedente? Eis o verdadeiro problema. Ora, os fatos parecem nos autorizar a concluir o contrário e mesmo da maneira mais decisiva: é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva. (PIAGET, 1994, p. 64).

A autonomia moral é construída, portanto, nas relações de cooperação, em que predominam o respeito mútuo e a reciprocidade, que possibilitam que o

sujeito seja capaz de compreender a si mesmo, bem como suas relações com as regras e com os outros, podendo se autogovernar. A regra deixa de ser coercitiva à consciência, acaba o conformismo e a imutabilidade, assim passa a ser cooperativa, tornando-se de fato uma lei moral, coerente e efetiva; a obrigação de segui-la é devida à cooperação e à reciprocidade existente entre os indivíduos.

É fundamental compreender que, segundo Piaget (1994), ação e consciência não se desvinculam na vida moral do sujeito. Mesmo estando, inicialmente, a consciência em atraso em relação à prática, ambas irão caminhar em direção à autonomia. Piaget explica que há um sincronismo entre o terceiro estágio de consciência da regra, em que a regra se torna decisão livre da própria consciência, e o momento na prática da regra em que, no estágio da cooperação, vai surgindo a necessidade de codificação e aplicação das regras. Por conseguinte, quando a regra passa a não ser mais exterior à criança, mas fruto de um acordo coletivo, e a cooperação possibilita a reciprocidade, a regra torna-se intrínseca à consciência individual e a sua obediência passa a ser uma escolha. Por fazer parte de uma democracia, legislando sobre as próprias leis, a criança toma consciência da razão dessas leis e elas passam a ser condição necessária.

É evidente que as relações entre os sujeitos e dos sujeitos com o mundo têm papel significativo para o desenvolvimento moral na teoria piagetiana. Sendo a cooperação fator indispensável para que o sujeito deixe a perspectiva centrada e egocêntrica, para que possa coordenar pontos de vista, assim nas relações de coação, o sujeito permanece dependente do outro, incapaz de assumir uma posição autônoma em relação à regra.

Em estudos sobre o juízo moral, que abordaram a mentira e a justiça, Piaget (1994) notou que as crianças, especialmente as menores, apresentam um realismo moral, ou seja, uma tendência em ter as regras e valores como externos à consciência, que devem ser seguidos, sem questionamentos, independentemente das condições. As regras são vistas como sagradas e imutáveis, devendo ser seguidas ao pé da letra. O dever é heterônomo, ou seja, o correto e bom é seguir as regras colocadas pelo mais velho. A responsabilidade é objetiva, ou seja, é guiada pela consequência material dos atos. Essa heteronomia inicial, que faz com que a regra seja obrigatória e inquestionável, marcada pelo realismo moral, é desencadeada pela coação adulta

e faz parte da vida moral da criança, sendo necessária inicialmente, mas precisa ser abandonada gradativamente.

Notamos facilmente que a criança, desde muito pequena, está inserida em um contexto regrado e vive, além das instruções vindas dos adultos, os seus exemplos, em que muitas vezes ficam bravos e não consideram as intenções dos atos, mas o prejuízo material. Também é preciso destacar que a coação se apresenta nas inúmeras regras impostas pelo adulto às crianças e pelos castigos que são aplicados, muitas vezes não tendo sequer relação com a falta cometida.

A mudança do realismo moral e da responsabilidade objetiva para uma consciência pautada em uma responsabilidade subjetiva, que leva em consideração a intenção dos atos, começa quando a criança passa a agir pensando mais em agradar aos pais do que em obedecê-los, ou seja, há necessidade do respeito mútuo e da cooperação.

O respeito mútuo, em outros termos, aquele em que os indivíduos se reconhecem como iguais, permitirá trocas de pontos de vista, possibilitará ir pontuando ao outro sobre suas obrigações, responsabilidades, limites, fazendo com que perceba a reciprocidade.

Assim, a coação adulta ou do mais velho, unida ao egocentrismo infantil, leva à noção exterior e realista da regra; depois, a cooperação diminui o egocentrismo e a influência da coação e resulta em uma noção subjetiva, interiorizada e compreensiva da regra.

A heteronomia inicial, marcada pela obrigação de seguir as regras, fruto do respeito unilateral pela pessoa que as coloca, é gradativamente substituída pela autonomia, que é revestida de uma consciência que elabora as regras de acordo com a reciprocidade, nas relações de respeito mútuo. Nas relações em que predominam o respeito mútuo e a cooperação, desenvolve-se a reciprocidade, os sujeitos vão aprendendo a importância da solidariedade, da justiça, da confiança e vão estabelecendo entre si um acordo mútuo, que traz à regra um caráter universal e que a torna legítima independente de sanções.

Nesse sentido, Menin (1996, p. 49) explica que “A ‘moral do bem’, como chamou Piaget, é aquela guiada não pelo risco de punição ou promessa imediata de prêmio, mas pela solidariedade aos outros, ou como o autor enfatiza, pela ‘regra de ouro’ da reciprocidade”.



Portanto, há uma forma de equilíbrio ideal para a qual a moral tende a evoluir, a moral do bem, a autonomia. Mesmo não havendo relações puras de coação ou de cooperação, as relações em que predomina a cooperação devem ser um ideal a ser cada vez mais vivenciado, pois seus efeitos são qualitativamente diferentes dos da coação (PIAGET, 1998, p.118).

E, aqui, convém ressaltar que as relações de cooperação não são apenas o estar junto, o viver coletivamente. Cooperar significa operar junto, não só em termos intelectuais, mas também morais, coordenar pontos de vistas, estabelecer trocas, descentra-se também em relação aos sentimentos morais.

A teoria de Piaget sobre a moral defende um desenvolvimento em direção à autonomia, com base nas relações de respeito mútuo. Piaget destaca a participação ativa do sujeito nesse desenvolvimento, dando enfoque à importância da ação, assim como à relação indissociável entre a ação e a consciência. Aspectos que como veremos a seguir serão também evidenciados por Paulo Freire.

### **Autonomia moral na teoria de Paulo Freire**

Paulo Freire não realizou pesquisas específicas sobre moral, ele não tinha como objetivo formular uma teoria da moralidade, pelo que sabemos. O fato de não ter sistematizado em uma obra ou estudo suas ideias sobre a moral, não significa que ele não a tenha considerado. Pelo contrário, encontramos ao longo de suas obras, em cada explicação ou reflexão, fundamentos de seus pensamentos sobre a moral.

Paulo Freire é especialmente conhecido no Brasil por ter formulado um método de alfabetização e tê-lo desenvolvido pensando em adultos que não tiveram a possibilidade de se alfabetizar na infância. Porém, para além de um método, sua teoria expressa uma forma de pensar o conhecimento, como este se constrói. Mas, sobretudo, Freire olhou de forma sensível para os oprimidos, manteve-se coerente em uma luta veemente por justiça e democracia, não foi indiferente às diferenças, propondo mudanças para os indivíduos e para a sociedade.



Um olhar mais apurado para a teoria de Freire possibilita encontrar os aspectos que descrevem o caminho do desenvolvimento moral dos indivíduos e da sociedade.

Podemos começar pensando que os sujeitos dos quais trata Freire são homens e mulheres, inseridos em uma sociedade marcada por diferenças sociais que colocam alguns em uma posição de opressor e muitos outros na posição de oprimido. Mulheres e homens se submetem a uma realidade desumana e vivenciam uma relação de opressão com aqueles que consideram como superiores, ficando presos a uma consciência ingênua, sem questionamento às regras.

É do homem e mulher como seres sociais que trata Freire, ou seja, de seres que se relacionam entre si e com o mundo. E, para o autor, as relações sociais não são únicas, elas podem ser relações coercitivas, que ele chama de opressoras, pois se baseiam em uma desigualdade, ou podem ser relações mais cooperativas, que ele denomina como dialógicas ou libertadoras, mas se baseiam em igualdade entre os envolvidos.

Freire (2008; 2011; 2016) se aprofunda em explicar esse tipo de relação coercitiva entre opressor e oprimido. Vivenciando tal tipo de relação, os oprimidos não assumem uma moral autônoma, pois estão submetidos a regras exteriores à sua consciência, não acreditando sequer na possibilidade de questioná-las. De forma geral, as obras de Freire retomam insistentemente e de forma nada ingênua esse tipo de relação, de modo que, na sua superação está o ponto importante para a transformação dos sujeitos, não só cognitivamente, mas moralmente.

Quando Paulo Freire fala da autonomia como uma forma de libertação, faz crítica à “Educação Bancária” e propõe uma pedagogia transformadora, notamos que muitos pesquisadores e educadores se centram nos aspectos cognitivos, deixando de lado os aspectos morais dessas teses. É claro que são aspectos inseparáveis no desenvolvimento humano, mas é fundamental darmos atenção a ambos nos estudos se almejamos uma educação de qualidade e uma sociedade mais justa, como o fez o próprio Freire.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de

decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. (FREIRE, 2016, p. 34).

Em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2016), Freire expõe abertamente sua posição de que a ética é essencial na educação em favor da autonomia. A ética a que se refere Freire é universalizável e coerente, baseada no respeito mútuo. Deixa evidente que não é possível pensar o ser humano sem olhar para o aspecto ético, já que faz parte da sua condição de ser, capaz de fazer escolhas e de pautar-se para isso em valores éticos.

Educador coerente, Freire falou também da responsabilidade ética dos educadores com a formação de seus educandos. Freire defendeu que os educadores deveriam almejar a autonomia de seus educandos e, para isso, assumir uma prática coerente com tal princípio. Portanto, educadores devem ensinar e vivenciar uma ética verdadeira, que não se entrega aos interesses de mercado, que não desumaniza e não exclui, pelo contrário, uma ética pautada em valores do bem, do respeito, da justiça e da solidariedade.

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 2016, p. 18).

Ao conceber duas formas de relações entre os seres humanos, coercitivas ou não, vemos explicitadas em cada uma delas duas formas de respeito entre os indivíduos e, logo, duas formas distintas de se relacionar com as regras. As relações coercitivas são embasadas em um respeito unilateral, em que o oprimido obedece ao opressor e suas regras, por o considerar como superior. Assim, a moral é heterônoma, pois é totalmente externa à consciência do sujeito, a regra emana do opressor e deve ser seguida sem questionamentos. As relações não coercitivas, mais dialógicas, são embasadas em um respeito mútuo, em que todos se consideram como iguais, estabelecem trocas. Assim, a moral é autônoma, observando que é construída pela consciência do sujeito, mediante o contrato de reciprocidade e respeito mútuo que é estabelecido, então, as regras podem ser refletidas e até modificadas pensando no bem comum. Essa condição autônoma de refletir, avaliar e transformar a realidade, atuando no mundo de forma justa e humana, Freire chamou de “Ser Mais”. Ser mais significa ser mais em si mesmo, sair da condição de objeto, sem para isso precisar que ninguém seja menos.

Ao tratar da educação, Paulo Freire discute diversos aspectos éticos, por exemplo, a questão da autoridade e da liberdade, em que ele defende a necessidade da autoridade na prática docente (autoridade e não autoritarismo), para que as experiências dos educandos sejam baseadas na liberdade, dentro do respeito mútuo, porém, orientada, para que a autonomia seja construída.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2016, p. 103).

Semelhante à questão de Piaget, Freire questiona como chegamos a entender a regra como algo necessário, independente da imposição de outrem. Ele explica que as relações dialógicas possibilitam que homens e mulheres passem a enxergar as regras como necessárias para uma convivência boa e justa. Portanto é essencial perceber as relações coercitivas de forma crítica e superá-las.

Muitos adultos permanecem presos a uma consciência ingênua, que não estabelece crítica à realidade opressora, permanecendo domesticados a obedecer cegamente às regras, mesmo que injustas ou arbitrárias. Nesse sentido, Freire (2001) destaca a relação entre ação e consciência, enfatizando a importância da experiência de relações dialógicas para sair da “consciência ingênua”.

Para Freire, inicialmente, a consciência é semi-intransitiva, nesse nível há quase imersão na realidade, homens ou mulheres não conseguem notar os desafios propostos ou os percebem de forma equivocada. Há uma relação de manipulação, assim como há uma explicação mágica dos fatos. Os indivíduos permanecem oprimidos e em uma cultura do silêncio, aceitando sem questionamentos tudo que lhe é imposto, seja valores, regras, etc. À medida que as experiências de diálogo e liberdade começam a acontecer, as contradições vão ficando mais nítidas e os conflitos da consciência vão possibilitando a evolução. Freire chamou esse nível de consciência ingênuo-transitiva, em que se amplia a capacidade de compreensão dos desafios impostos pela realidade, apesar de ainda permanecer presa à dominação. Por fim, é possível chegar-se a um nível mais elaborado da consciência, a “consciência crítica”, que começa a se desenvolver ao passo que as contradições vão ficando mais claras e evidentes, então, a realidade é possível de ser modificada. Essa forma de consciência, mais equilibrada, busca a compreensão verdadeira da realidade, constrói cultura e percebe a realidade histórica. Há uma assimilação crítica da realidade, que percorre caminhos intelectuais mais completos, com princípios coerentes de causalidade. É inquieta, faz indagações, investiga, anseia a análise das verdades. Segundo Freire, é característica da consciência crítica amar o diálogo e nutrir-se dele. A partir dessa consciência crítica é possível a “Conscientização”, que, além de um conhecer crítico, supõe um compromisso de transformação da realidade.

A autonomia para Freire é uma construção que parte da ação, baseada no respeito mútuo, exigindo uma postura amorosa e criativa. Para além do aspecto puramente intelectual, a autonomia deve visar a capacidade de sentir-se parte de uma sociedade e nela atuar, para o bem individual e coletivo. Ela requer um olhar amoroso para o outro, empatia capaz de equilibrar o que é bom para nós e para o outro, numa consciência livre, responsável e coerente, que não se curve a imposição externa.



## **Autonomia moral: alguns pontos de encontro entre Freire e Piaget**

Como podemos observar, existem alguns pontos em comum entre a forma como Freire e Piaget compreendem a autonomia moral. Além da definição do que seja autonomia moral, também o caminho para se chegar a ela possui semelhança nas teses dos autores.

Tanto para Freire quanto para Piaget, a autonomia trata-se da capacidade construída pelo sujeito, em ação e consciência, de guiar-se por princípios e valores internos, que consideram, do mesmo modo que equilibram o bem individual e coletivo, visando uma sociedade mais justa, assim como democrática.

Trata-se de uma autonomia que liberta o ser humano de uma condição determinista de coação, de opressão. Um processo que humaniza e que possibilita o vir a ser e a convivência solidária, generosa e justa.

A autonomia é o que possibilita que uma regra se torne um dever consciente e necessário, porque ela é boa para o coletivo, ou seja, o outro ajuda a balizar o meu eu. Da mesma forma, a autonomia possibilita ver o quanto uma regra pode ser violenta ou injusta, não só para mim, mas para o coletivo, então, faz-se necessária a reflexão, a crítica, a mudança.

A ideia de processo, e construção, é algo que aproxima as teses de Freire (2011; 2016) e Piaget (1994; 1996) no que diz respeito à autonomia. Afinal, para eles os sujeitos precisam sair gradativamente da condição heterônoma, em que há uma obediência cega às regras do outro, para chegar à autonomia. Um processo que não acontece individualmente e nem de forma mágica. Logo, a autonomia não é inata e nem pode ser ensinada ou aprendida pela imitação ou repetição, imposta de fora para dentro.

A experiência ativa de situações de cooperação e respeito mútuo, expressas por exemplo no diálogo, é que permite que o sujeito faça escolhas, alterne diferentes pontos de vista, escute o outro, exponha suas ideias e reflita, enfim, possa se perceber como sujeito livre, com direitos em uma sociedade, percebendo que o outro também é.





respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155).

Algo fundamental de destacar é que na tese de Piaget sobre o desenvolvimento moral há uma descoberta importante sobre a autonomia, que é encontrada de forma muito especial na tese de Freire: é apenas nas relações igualitárias que nasce um sentimento de obrigação pautado na reciprocidade, ou seja, não apenas um dever de obediência cega, mas um dever em que o sujeito, capaz de trocar de ponto de vista (intelectual e moral), age de tal forma como gostaria que outro agisse. Essa questão é essencial para repensarmos a educação em nosso país. Afinal, as relações que prioritariamente temos vividos em nossa escola são de qual natureza? Temos formado para a autonomia?

A autonomia moral para Freire e Piaget pressupõe a liberdade da consciência, apoiada em uma conscientização, ou seja, na necessidade de transformação da sociedade em um lugar mais humano, justo e democrático. Para além apenas do aspecto intelectual, podemos pensar em uma conscientização moral que compreenda o refletir e agir, mudar de ponto de vista e fazer escolhas, considerando o eu e o outro, o respeito que se estabelece e o fim desejável como bom para ambos. Podemos pensar que a conscientização é uma realidade possível a partir da autonomia moral, que exige uma moral altruísta.

A educação, frente a essa concepção de autonomia e do caminho para alcançá-la, precisa ser ressignificada, assumindo novas ideias e práticas. Freire (1986, 2000, 2007, 2011, 2016), educador coerente e comprometido com a mudança social, criticou a educação tradicional, que chamou de “Educação Bancária”, por sua característica autoritária, passiva e domesticadora, que só forma para a heteronomia, reproduzindo um modelo político e social injusto. Propôs uma educação em que o educando tenha papel ativo na construção do conhecimento, uma educação que aconteça em uma perspectiva de liberdade e de diálogo. Piaget, apesar de não ter criado um método educacional, orientou perspectivas para uma educação de qualidade, uma educação para a autonomia (PIAGET 1970, 1973, 1994, 1996, 1998), não baseada em notas ou em conquistas quantitativas, mas capaz de formar cidadãos críticos, seres humanos criativos, justos e generosos. A

educação que aponta Piaget é baseada também na atividade do sujeito, falou sobre a importância do trabalho em grupo, da perspectiva democrática da educação, do ambiente sociomoral baseado no respeito mútuo.

Freire posicionou-se e lutou veementemente pela transformação social, pela liberdade que a autonomia proporciona, pela democracia, dentro de um contexto político. Mas, vemos também em suas obras uma fundamentação epistemológica e uma teoria da moralidade. Piaget também fez apontamentos e críticas, ressaltando a necessidade da democracia e a transformação social baseada na autonomia moral, apesar de suas obras assumirem mais claramente uma posição epistemológica do que política.

## **Conclusões**

A partir das teorias de Freire e Piaget, concluímos que a autonomia moral é condição necessária para que a sociedade seja um lugar mais justo e humano, pois a moral do bem possibilita que as relações sejam mais igualitárias e que as regras sejam universalizáveis e atendam ao equilíbrio entre individual e coletivo. O equilíbrio ideal para onde a moral deve caminhar é a autonomia, a capacidade de agir e avaliar a partir dos próprios princípios e valores, equilibrando o bom para si e para o outro.

A autonomia moral, enquanto liberdade da consciência, só é possível a partir do respeito mútuo, da cooperação e da reciprocidade. Por isso, é essencial mudarmos as bases da nossa convivência, priorizando tais tipos de relações.

Esses apontamentos levantados nas teorias de Piaget e Freire nos fazem olhar para a educação e refletir que novas alternativas podem ser pensadas para atingirmos a moral do bem, a autonomia moral.

Primeiramente, é preciso pensar que a educação que busca a autonomia moral, nos termos colocados por Piaget e Freire, deve considerar que o educando tenha papel ativo, bem como possa viver múltiplas e constantes experiências de respeito mútuo e de tomada de decisões. As relações dialógicas (igualitárias e

amorosas) e democráticas precisam ser a base da educação, para que a consciência possa se apropriar das leis de reciprocidade e construir uma capacidade crítica, mas também humana, de resolver as situações e fazer escolhas.

É preciso, então, conviver mais, trabalhar em grupo, dividir tarefas e responsabilidades, emitir opiniões, tomar decisões, ouvir, refletir e criar. É essencial uma educação que se baseie em valores morais, em que crianças, jovens ou adultos possam, verdadeiramente, experimentar na prática e reconstruir na consciência o respeito, a solidariedade, a amizade, a justiça, a convivência democrática e tantos outros valores.

Nesse contexto, Piaget e Freire destacam o papel fundamental do educador, que, envolvido também por uma consciência ética, tem como responsabilidade proporcionar situações que desafiam a ação e o pensamento a agir de forma ética, considerando valores morais. Ao educador cabe também a tarefa de promover um ambiente sociomoral baseado no respeito mútuo, que torne possível confrontar ideias, desenvolver valores e perceber a necessidade da convivência democrática.

## REFERÊNCIAS

ALVES, S. S. C. Jean Piaget e Paulo Freire: respeito mútuo, autonomia moral e educação. 2018. 139 p. Tese (Doutorado) -Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília/SP, 2018.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOVET, P. **Les conditions de l'obligation de conscience.** L'Anée Psychologique, 1912.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.







\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia:** textos inéditos. Org. de Silvia Parrat-Dayana. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

# O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO CAROL GILLIGAN: Uma possibilidade para o estudo da moralidade na pesquisa educacional e nas práticas escolares

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Priscila Caroline Miguel

Patrícia Unger Raphael Bataglia

## INTRODUÇÃO

As teorias morais do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e do psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927-1987), e respectivos estudos que as originaram, são responsáveis pela fundação da abordagem cognitivo-evolutiva no estudo psicológico da moralidade, que antes contava principalmente com as abordagens behaviorista e psicanalítica nessa empreitada. Enquanto essas duas abordagens consideram que o respeito que os sujeitos adquirem sobre as regras surge *de fora para dentro*, para a referida nova abordagem evidencia-se o papel do sujeito na construção da moralidade (BIAGGIO, 2006).

Segundo Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 26), as teorias de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992) incluem-se entre as teorias *interacionistas*, que consideram que o desenvolvimento “[...] pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio”. Ainda que possam ser referidas como teorias interacionistas, utiliza-se da nomenclatura *cognitivo-evolutiva* para se referir a mesma perspectiva que ambas partilham na proposição de seus respectivos modelos de desenvolvimento.

Além disso, foi a partir dos estudos de Kohlberg (1992) que o campo da Psicologia interessado pelo estudo da moralidade que vinha se esboçando desde o início do século XX, a *Psicologia Moral*, “consolidou-se como área nobre da Psicologia” (LA TAILLE, 2007, p. 17; FRANZI; ARAÚJO, 2013), assim como fez a abordagem cognitivo-evolutiva a mais produtiva, impulsionando o interesse da

comunidade acadêmica mundial para o estudo da moralidade nessa perspectiva desde o final da década de 1960.

Apesar desse reconhecimento, diversas críticas a ambas teorias e à abordagem cognitivo-evolutiva apareceram. Uma das mais importantes foi trazida pela psicóloga estadunidense Carol Gilligan (1936-atualmente), crítica que envolveu a questão de gênero e o paradigma racionalista que baseava essas teorias. Assim como em diversas outras críticas, a crítica de Gilligan (1982) fomentou o surgimento de uma teoria alternativa às teorias piagetiana e kohlberguiana, que pensa o desenvolvimento da moralidade de um outro modo e, por conseguinte, que propõe um outro modelo de desenvolvimento. Em referência ao que encontrou empiricamente, a autora (1982) chamou esse outro modo que o desenvolvimento da moralidade pode ocorrer de *Ética do Cuidado*.

A teoria de Gilligan (1982), embora só tenha sido constituída e consolidada mediante a colaboração de várias(os) autoras(es) interessadas(os) em seu trabalho, teve importantes implicações em diferentes áreas e campos de estudo (SHARPE, 1992), a princípio nos campos da Psicologia Moral e dos Estudos de Gênero para depois ter seu reconhecimento em áreas como Filosofia, Direito, Enfermagem, Educação e em outros campos da Psicologia.

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar a teoria de Carol Gilligan, bem como o modelo de desenvolvimento moral dela advindo, a *Ética do Cuidado*, enquanto potencial possibilidade para o estudo da moralidade. Ao final do texto, também trazemos algumas considerações sobre a potencialidade da teoria gilliginiana em subsidiar a pesquisa educacional e as práticas escolares que visam a formação em valores morais.

### **Antecedentes da teoria: o desenvolvimento moral segundo Piaget e Kohlberg**

Como mencionado, a teoria de Gilligan ancora-se nos estudos e nas teorias de Piaget e, principalmente, de Kohlberg, sendo esse último contemporâneo a ela e com quem colaborou em pesquisas na década de 1970. Para iniciar nossa apresentação da teoria gilliginiana, torna-se necessário revisitar tais teorias precedentes.

Essa teoria tem como principal fundamento o trabalho de Piaget, tanto no campo cognitivo (PIAGET, 1945/2010) como da moralidade (PIAGET, 1932/1994). No caso da moralidade, em seu livro *O juízo moral na criança* de 1932, único destinado à investigação empírica da moralidade, Piaget (1932/1994) propôs o estudo da gênese da moralidade com crianças. Segundo Bataglia (1996), sob a perspectiva piagetiana construtivista, o desenvolvimento moral não se reduz a um simples processo de aculturação, isto é, a uma gravação de normas e valores culturais, nem tão pouco a um processo de deflagração de normas e valores existentes *a priori*. Dessa forma, Piaget (1932/1994, p. 23) afirma que: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

Os principais resultados encontrados evidenciaram que, sem necessariamente serem estágios de desenvolvimento<sup>22</sup>, existem duas tendências pelo qual o desenvolvimento moral perpassa: após um período de ausência de

<sup>22</sup> Em seu livro, ainda não estava claro para Piaget (1932/1994) se o desenvolvimento moral se dava da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo – o qual foi o foco de todo o seu trabalho – por meio da sucessão em estágios de desenvolvimento. Além disso, a construção das duas tendências morais, heteronomia e autonomia, tem como necessidade o desenvolvimento cognitivo, ainda que este não seja condição de suficiência.

regras (*anomia*) – não se caracterizando como uma tendência moral –, a princípio a criança apresenta um respeito às regras de modo unilateral, em que se é governado pelo outro e não por si próprio, ou seja, as regras são respeitadas pela criança mediante uma figura de autoridade que a coage, sendo essa a tendência moral de heteronomia. Somente com as interações interpessoais e a construção das relações de cooperação, de acordo com a qualidade das interações da criança com o meio, constrói-se a tendência moral de autonomia, que paulatinamente vai ocupando o lugar da heteronomia, caracterizada pelo respeito mútuo, em que se é autogovernado e o respeito às regras se dá voluntariamente ao considerar o benefício de todos.

O juízo moral na criança é considerado seminal para a Psicologia Moral, fornecendo as bases para o estudo da moralidade na abordagem cognitivo-evolutiva, inclusive sendo a teoria moral piagetiana a fundadora dessa abordagem. Segundo Lepre (2015, p. 22), com base em Piaget, “diversos outros importantes autores [...] elaboraram suas propostas teóricas, ora concordando inteiramente com a proposta piagetiana, ora rejeitando determinados aspectos” e Lawrence Kohlberg foi o principal deles. Autor de uma teoria que, à sua maneira, dá continuidade ao trabalho e teoria de Piaget no campo da moralidade, os estudos de Kohlberg (1992) foram responsáveis pela consolidação da abordagem cognitivo-evolutiva e da própria Psicologia Moral.

Quando se fundamentou no trabalho de Piaget em seu doutoramento, Kohlberg (1958) considerou as tendências morais insuficientes para analisar o desenvolvimento moral dos adolescentes de sua amostra. Inspirado pelo método clínico piagetiano, ainda incipiente no livro de Piaget, Kohlberg também utilizava de entrevista para coletar os juízos dos sujeitos sobre problemas morais e analisar qualidade dos raciocínios representados por tais juízos, mas, no lugar de histórias-estímulo, ele utilizava de *dilemas morais*.

Para ambos autores, o desenvolvimento moral baseia-se em raciocínios que justificam diferentes pontos de vista e que esses raciocínios “distribuem-se hierarquicamente de acordo com sua qualidade moral, de uma perspectiva individualista para uma de reciprocidade e respeito mútuo, como as tendências, na compreensão de Piaget, de heteronomia à autonomia” (SILVA, 2021, p. 3).



Ainda que concorde com Piaget, Kohlberg (1992) considera o desenvolvimento moral como mais longo e complexo e que, tal como o modelo de desenvolvimento cognitivo piagetiano (PIAGET, 1945/2010), apresenta-se em *três níveis e seis estágios*.

**Quadro 1 – Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg**

|                                    |                                                                      |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <b>Nível I:</b> pré-convencional   | <b>Estágio 1:</b> Orientação por obediência e punição                |
|                                    | <b>Estágio 2:</b> Orientação egoísta, por interesse individual       |
| <b>Nível II:</b> convencional      | <b>Estágio 3:</b> Orientação pelas expectativas do grupo             |
|                                    | <b>Estágio 4:</b> Orientação pela manutenção da ordem social vigente |
| <b>Nível III:</b> pós-convencional | <b>Estágio 5:</b> Orientação pelo utilitarismo e contrato social     |
|                                    | <b>Estágio 6:</b> Orientação por princípios éticos universalizáveis  |

Fonte: Silva (2021)

Em trabalho anterior (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p.1274-1275), os níveis e estágios do modelo kohlberguiano foram caracterizados como se segue:

[...] o primeiro nível moral, denominado pré-convencional, corresponde aos Estágios 1 e 2 do desenvolvimento moral, com início na infância, a partir da transmissão das regras e normas da sociedade à criança, dentro da cultura na qual está inserida. Nesse nível, a criança percebe a existência dessas regras, porém é incapaz de compreendê-las como formas de manter as normas sociais convencionais, assim, o valor moral se encontra em fatores externos, no poder e influência dos(as) que introduzem a regra, mediante o uso de punições e recompensas. O segundo nível moral é o convencional, referente aos Estágios 3 e 4,

com prevalência numa expressiva parcela de adolescentes e adultos atualmente. Este nível expressa conformidade com e manutenção das normas e regras por meio do reconhecimento da ordem social vigente, com o intuito de preservar e manter a fidelidade ao discurso trazido pelo sujeito, grupo ou instituição à que se vincula ou pertence. O terceiro e último nível moral, o pós-convencional, alcançado somente por uma quantidade mínima de adultos, concerne aos Estágios 5 e 6. Nesse nível, a lei, o discurso vigente, são considerados legítimos somente no momento em que alcançam seu dever na garantia do cumprimento dos direitos de todas e todos. Logo, os julgamentos morais rompem com o contexto sócio-legal, baseando-se na consciência de direitos constituídos nos princípios éticos universais.

Para Kohlberg (1992), os raciocínios morais respectivos a cada nível e estágio são raciocínios de justiça e, portanto, organizam-se em uma estrutura de justiça paralela a estrutura cognitiva piagetiana, o que Piaget (1932/1994) não chegou a traçar em seu modelo. Porém, Piaget (1932/1994) considera a justiça como “a mais racional de todas as virtudes” e foi esse o valor moral que enfocou em seu livro supracitado, encontrando diferentes formas de aplicabilidade da justiça pelas crianças, que variam qualitativamente de acordo com o desenvolvimento das tendências morais.

Piaget atuou como professor da Universidade de Neuchâtel (1925-1929) e da Universidade de Genebra (1929-até sua morte), dedicando seus estudos sobretudo ao desenvolvimento cognitivo, embora “podemos constatar também que ele jamais deixou de escrever sobre a questão moral” (FREITAS, 2002, p. 303). Kohlberg, tendo atuado como professor da Universidade de Chicago (1962-1967), foi contratado pela Universidade de Harvard em 1968 e lá atuou até sua morte em 1987. No caso de Kohlberg, focado na elaboração e validação de sua teoria, ele continuou com suas pesquisas, desenvolveu estudos em diferentes culturas e elaborou a *Moral Judgment Interview* (MJI) (COLBY; KOHLBERG, 1987), que sistematizou seu método de mensuração do juízo moral.

Dada a repercussão das duas teorias e, como já dito, da abordagem cognitivo-evolutiva dominar o campo da Psicologia Moral, não demoraram para

surgir diversas críticas. Enfocando principalmente a teoria de Kohlberg, mas também a teoria piagetiana e a própria abordagem que representam, encontra-se a crítica de Gilligan e, por conseguinte, sua teoria que foi erigida com base nela.

### **Ouvindo a voz diferente: diferenças de gênero e a moralidade do cuidado**

Hoje aos 84 anos, Gilligan é atualmente professora da Universidade de Nova Iorque (2002-atualmente), nos Estados Unidos, sendo professora aposentada da Universidade de Harvard (1969-1997) e lecionado anteriormente na Universidade de Chicago (1965-1966). Antes de se abordar sua teoria e como ela foi elaborada, é importante ressaltar que não foi o objetivo de Gilligan fornecer uma teoria sobre o desenvolvimento moral. Inicialmente, o trabalho dessa autora no campo da moralidade surgiu, após doutorar-se pela Universidade de Harvard em 1964, a partir de sua colaboração nos estudos de Kohlberg durante a década de 1970 (KOHLBERG; GILLIGAN, 1971), que participou como pesquisadora assistente, como ela mesma pontua:

Eu conheci Larry [Lawrence] pela primeira vez na primavera de 1969, em uma festa na casa de Herb Saltzstein. Ao contrário de alguns rumores, eu não era aluna de Larry, eu não era sua orientanda de pós-doutorado. [...] Alguns dias depois, Larry me ligou para perguntar se eu conduziria um estudo com adolescentes. Eu estava interessada no raciocínio das pessoas sobre as decisões da vida – o que era chamado de ‘dilemas da vida real’, e o estudo era sobre o raciocínio dos adolescentes sobre a tomada de decisões sexuais em suas próprias vidas e também nos pais (GILLIGAN, 1998, p. 126-127, tradução nossa).

Nesse período, Gilligan foi contratada como docente pela Universidade de Harvard e, em suas pesquisas, passou a trabalhar com dilemas morais reais<sup>23</sup>. A princípio baseando-se na teoria de Kohlberg, em 1977 Gilligan (1977) publicou

<sup>23</sup> Dilemas morais são hipotéticos quando abstratos e difíceis de acontecerem, ou reais, quando próximos ao cotidiano da vida real.

os primeiros resultados de suas pesquisas, em que ela utilizou de dilemas sobre o tema do aborto e os aplicou com mulheres grávidas em clínicas de aborto (SILVA, 2020). A autora (1977, p. 492, tradução nossa) encontrou a progressão da moral pré-convencional à pós-convencional nos juízos das mulheres aos dilemas, como postula a teoria de Kohlberg, porém, percebeu que o dilema do aborto revela “uma linguagem moral distinta cuja evolução informa a sequência do desenvolvimento das mulheres. Essa linguagem [...] define o problema moral como uma obrigação de exercer cuidado e evitar danos [e que] diferencia as mulheres dos homens”.

Em seus estudos seguintes nas décadas de 1960 e 1970, que buscam a validação de sua teoria, Kohlberg (1992; KOHLBERG; LEVINE; HEWER, 1984) passou a encontrar ambiguidade nos resultados referentes ao desempenho das mulheres no desenvolvimento moral, que em alguns estudos atingiam somente até o estágio três, Orientação pelas expectativas do grupo, enquanto nos mesmos estudos os homens as transpassavam. Gilligan (1977) discordou de que as mulheres apresentam um desempenho menor que os homens e, com base em suas próprias pesquisas, essas diferenças dar-se-iam pela orientação moral diferente das mulheres ao responderem os dilemas morais.

Em 1982, Gilligan publicou o livro *best-seller*, *Uma voz diferente* (GILLIGAN, 1982), e nele se opôs às constatações empíricas de Kohlberg sobre a atrofia no desenvolvimento moral das mulheres, argumentando, também embasada em evidências empíricas, que as mulheres partem de uma estrutura de raciocínio moral distinta dos homens, que prioriza o cuidado e bem-estar do outro, a Ética do Cuidado.

O livro (GILLIGAN, 1982) trata de três pesquisas que vinha realizando (GILLIGAN, 1977), uma primeira sobre identidade moral, a segunda com mulheres grávidas em clínicas de aborto e a terceira que abrangeu concepções sobre direitos e responsabilidades. Gilligan utilizou o método de entrevista de Kohlberg, contudo, adaptou-o de modo a torná-lo mais aberto, qualitativo, permitindo às mulheres se expressarem mais livremente quanto aos dilemas que lhe eram apresentados.

Para a autora (1982), as mulheres não tinham seu desenvolvimento representado pela teoria de Kohlberg e nem por outras teorias do desenvolvimento, como de Piaget, Freud e outros, dessa forma percebeu que elas compartilham da



ideia de que as mulheres apresentam uma atrofia no seu desenvolvimento. São dois principais problemas nessas teorias que Gilligan constata: o primeiro, de metodologia, com a elaboração dessas teorias baseada apenas na experiência masculina – tal como em Kohlberg (1958) com a amostra de seu doutorado composta por 72 meninos brancos de classe média – e o segundo problema, consequentemente de teoria, em que qualquer diferença que aparece entre as mulheres e os homens no modelo de desenvolvimento que traçam é “em geral considerada como significando um problema no desenvolvimento das mulheres” (GILLIGAN, 1982, p. 11). Esse último problema verifica-se, por exemplo, em Kohlberg (1992), com o desempenho inferior das mulheres, e também em Piaget (1932/1994, p. 69), que quando investigou como as crianças aprendem regras de jogos, apontou que uma observação superficial já poderia revelar que as meninas “têm o espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos”.

Os resultados do trabalho de pesquisa de Gilligan (1982) reiterou suas constatações anteriores (GILLIGAN, 1977), apontando que quando as mulheres são confrontadas a dilemas morais, elas não se mostram preocupadas em basearem seus juízos em princípios universalizáveis deontológicos, mas sim preocupadas com sua responsabilidade com o bem-estar do outro, baseando seus juízos no cuidado (SILVA, 2020). A partir disso, a autora erige uma outra orientação moral possível, a Ética do Cuidado, que se mostrou mais ligada à perspectiva feminina e diferente da Ética da Justiça – como se refere à orientação moral de justiça que o modelo kohlberguiano organiza-se – que representaria melhor como os homens se desenvolvem.

Vale ressaltar, no entanto, que Gilligan (1982) logo na introdução de seu livro deixa claro que a orientação moral ao cuidado que encontra é identificada não por gênero, mas por tema. Ou seja, no livro a Ética do Cuidado representa apenas uma maneira diferente de se responder a problemas morais e que sua associação às mulheres é uma constatação empírica, não sendo sua intenção naquele momento propor um modelo desenvolvimento específico das mulheres, tampouco uma teoria – ainda que isso tenha ocorrido *a posteriori*, como se discute no tópico a seguir.

Kohlberg (1992; KOHLBERG; LEVINE; HEWER, 1984), ainda em vida, respondeu às críticas de Gilligan (1982) e, a partir disso, ambos protagonizaram



um dos grandes debates científicos da segunda metade do século XX (SILVA, 2021). Como também ressalta Montenegro (2003, p. 498), Kohlberg concordou que a moralidade não se restringe “[...] ao campo da justiça – o que o levou, inclusive, a aperfeiçoar seus instrumentos de coleta empírica”, contudo, ele rejeitou até o fim a hipótese “de que homens e mulheres percorrem trajetórias de desenvolvimento moral diversas”.

Diversas críticas também foram tecidas à Gilligan e seu trabalho de pesquisa, bem como à teoria e seu modelo que viriam em seguida. Apesar disso, *Uma voz diferente* (GILLIGAN, 1982) é considerado um livro seminal para muitas das ideias que despertou nos mais diferentes campos de pesquisa e áreas de conhecimento em que foi recebido, a começar pela Psicologia Moral, assim como deixou prenunciado as bases para uma nova teoria sobre o desenvolvimento moral, agora centrada na virtude do cuidado.

Após a publicação de seu livro supracitado, Gilligan continuou a defender suas ideias, porém, com o tempo, afastou-se aos poucos do debate acalorado que iniciou com Kohlberg (SILVA, 2021). Ainda assim, diversas publicações subsequentes (GILLIGAN, 1998; 2014; GILLIGAN; ATTANUCCI, 1988) puderam dar continuidade às suas ideias, junto ao trabalho de suas(seus) colaboradores e de outras(es) pesquisadoras(es) que viram na Ética do Cuidado uma possibilidade atraente para o estudo da moralidade. Logo, desdobrada de suas ideias iniciais, a teoria do cuidado, ou teoria da Ética do Cuidado, foi continuada por Gilligan e autoras(es) como Eva Skoe, Joan Tronto, Nel Noddings e Virginia Held, ainda que algumas dessas(es) autoras(es) tenham dado à Ética do Cuidado novas roupagens, diferentes da proposta original gilliginiana.

### **Ética do Cuidado: o modelo alternativo gilliginiano**

Se foi o objetivo de Gilligan (1982, p. 12), em *Uma voz diferente*, contrastar “dois modos de pensar e focalizar um problema de interpretação mais do que representar uma generalização sobre ambos os sexos”, isto é, de contestar a universalidade da teoria kohlberguiana que excluía as mulheres e de enfatizar uma outra forma de se responder a problemas morais (pelo cuidado), ela não

esperava que seu trabalho suscitaria a elaboração de uma nova teoria sobre o desenvolvimento moral, uma vez que, como menciona a citação, esse não era o seu foco.

Desde seu trabalho com Kohlberg e suas próprias constatações acerca do desenvolvimento das mulheres, Gilligan (1977; 1982) teve o intuito de revisar a teoria kohlberguiana de modo a evidenciar os problemas cometidos por seus predecessores, tanto por Kohlberg quanto por outros teóricos do desenvolvimento. Nessa empreitada, no entanto, quando escutou as vozes não ouvidas (das mulheres), a autora percebeu que elas expressavam uma forma diferente de a moralidade se basear que não pela justiça. E a Ética do Cuidado aparece empiricamente vinculada às mulheres.

Assim, ao contrário do que equivocadamente muitos trabalhos da literatura apontam, conforme ressalta Silva (2020; 2021), Gilligan (1982) não propõe em seu livro de 1982 uma teoria moral e um modelo de desenvolvimento subjacente. Todavia, admite-se que o livro é seminal também nesse sentido e que fornece as bases para essa teoria e modelo, então retomados e consolidados em pesquisas por suas(seus) continuadoras(es) pouco depois. Sem abandonar a perspectiva estruturalista de Kohlberg, desde seu livro Gilligan (1982) deixou anunciado níveis de desenvolvimento moral do cuidado.

Esse modelo de desenvolvimento moral alternativo proposto por Gilligan, que se aplicaria melhor à perspectiva feminina, divide-se em três níveis, tal como em Kohlberg, contudo, conta agora com *cinco estágios*, sendo dois transicionais (os estágios 1.5 e 2.5), como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 2 – Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Carol Gilligan**

|                                                                      |                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nível I:</b><br>Sobrevivência individual                          | <b>Estágio 1:</b> Sobrevivência individual (cuidar de si)                                               |
|                                                                      | <b>Estágio 1.5:</b> Transição de sobrevivência para o cuidado com os outros                             |
| <b>Nível II:</b> Bondade como autossacrifício                        | <b>Estágio 2:</b> Bondade como autossacrifício (cuidar dos outros)                                      |
|                                                                      | <b>Estágio 2.5:</b> Transição de uma perspectiva de cuidado convencional para uma perspectiva reflexiva |
| <b>Nível III:</b><br>Responsabilidade pelas consequências da escolha | <b>Estágio 3:</b> Responsabilidade pelas consequências da escolha (cuidar de si e dos outros)           |

Fonte: Silva (2021)

O primeiro nível é chamado de *sobrevivência individual*, constituído pelos estágios 1 e 1.5, e seu raciocínio moral respectivo baseia-se nas necessidades do próprio sujeito, o que equivale ao nível pré-convencional do modelo de Kohlberg. Constituído pelos estágios 2 e 2.5, o segundo nível intitula-se *bondade como autossacrifício*, cujo raciocínio se orienta por um conceito “maternal” de moralidade, isto é, visa a proteção de pessoas dependentes e desiguais. O terceiro nível, chamado de *responsabilidade pelas consequências da escolha*, abrange o estágio 3 e seu raciocínio respectivo, em que se orienta por um princípio universal de não-violência e condenação à exploração e ao dano. Um conflito entre o Eu (*self*) e os Outros é resolvido para a transição em cada nível, um conflito entre a responsabilidade consigo mesmo e a responsabilidade com os outros (SILVA, 2021).

Os níveis e estágios do modelo gilliginiano tiveram a sua definição mais recente proporcionada a partir da elaboração da *Ethics of Care Interview* (ECI) pela norueguesa Eva Elisabeth Aspaas Skoe (1993), uma das referidas continuadoras do trabalho e da teoria de Gilligan. Esse instrumento de mensuração, que já conta com três décadas de estudos o utilizando, consiste em roteiro de entrevista e sistema de



pontuação, o qual equivale ao MJI de Kohlberg (COLBY; KOHLBERG, 1987), porém que avalia o desenvolvimento moral a partir do modelo alternativo de Ética do Cuidado gilliginiano.

Após *Uma voz diferente*, as pesquisas de Gilligan (1998; 2014; GILLIGAN; ATTANUCCI, 1988) se voltaram para a avaliação do construto de *orientação moral*, além de outros temas de pesquisa, constructo que ela deu origem ao constatar que os juízos poderiam se orientar tanto pela justiça como pelo cuidado, e não para a avaliação dos níveis e estágios da Ética do Cuidado que a autora esboçou em seu livro.

Para isso, como já referido, Gilligan (1982) utilizou originalmente do método de entrevista de Kohlberg, antes dele ser sistematizado e resultar na MJI, mas o adaptou, dando o tema do aborto aos dilemas e os aplicando em mulheres grávidas em clínicas de aborto, além de deixar o sujeito respondente mais livre ao responder aos dilemas. Assim, esse formato próprio que Gilligan atribuiu ao método de Kohlberg foi sistematizado por ela ao longo dos anos em um método que resultou no *The Listening Guide Method* (Gilligan, 2015), porém que se direciona à análise de entrevistas em geral e não para avaliação da orientação ao cuidado como originalmente propôs com ele (Gilligan, 1977; 1982).

Dessa forma, Nona Lyons (1983), uma ex-aluna de Gilligan, desenvolveu o *Manual for Coding Real-Life Dilemmas*, que se trata de uma técnica de análise de conteúdo que classifica orientação moral à justiça ou ao cuidado em juízos emitidos a dilemas morais reais, também coletados mediante entrevista. Esse procedimento de Lyons foi por muito tempo utilizado por Gilligan e colaboradoras(as) e por suas(seus) continuadoras(es) e outras(os) autoras(es) em seus estudos (LANGDALE, 1983; JOHNSTON, 1985; GILLIGAN; ATTANUCCI, 1988; DERRY, 1989; WALKER, 1989).

Por outro lado, tanto o método de Gilligan quanto o procedimento de Lyons são formas de mensuração muito longas e complexas em razão de seu formato aberto, ocupando muito o tempo do(a) pesquisador(a). Assim, para otimização do tempo de avaliação, outras formas de mensuração foram desenvolvidas, em particular por meio de instrumentos quantitativos objetivos, o que aconteceu tanto na metodologia para avaliar o modelo kohlberguiano de desenvolvimento



Das várias potencialidades possíveis dessa teoria diante das demandas



que Gilligan propõe à moral, além da justiça, uma abertura a outras virtudes”.

Gilligan (1982), quando rejeitou a centralidade da justiça na moralidade, em que o raciocínio moral operaria exclusivamente a partir de conceitos abstratos de justiça, ampliou a abrangência do desenvolvimento moral e demonstrou que o cuidado também pode ocupar um lugar central em uma personalidade ética, deslocando a justiça do domínio único dos conflitos interpessoais (VIVALDI, 2013). Nesse sentido, Borges (2009, p. 57) ressalta que a possibilidade de se desenvolver e de se orientar à justiça e ao cuidado permite “caminharmos rumo à compreensão tanto da moral, a partir do desenvolvimento da noção de justiça, quanto compreender a abertura teórica para se chegar à integração de outras virtudes a esse arcabouço teórico”.

Assim, primeiro, Gilligan (1982) trouxe à tona a necessidade de que se respeite e se reconheça as diferentes virtudes que integram uma personalidade e, segundo, de que os conflitos e os problemas morais reais vivenciados no cotidiano também são regidos por juízos e por decisões baseados no cuidado, sendo a escola, especialmente no caso de crianças e jovens, um dos principais locais em que esses conflitos se manifestam – considerando a diversidade de pessoas, ideias e opiniões que reúne. Não obstante, desde o nível de ensino da Educação Infantil, o cuidado é uma dimensão que faz parte do processo educacional por excelência e nele se mantém ao longo de toda a escolarização, estando no páreo da justiça como virtude a ser considerada na formação em valores morais.

Assim, “o trabalho da escola voltado para o desenvolvimento moral e a construção da autonomia demanda atividades que envolvam outras virtudes, além da justiça, indispensável, mas não suficiente nas relações” (VIVALDI, 2013, p. 51). A orientação moral ao cuidado enfoca os relacionamentos e se desenvolve a partir de uma interdependência e preocupação com o bem-estar dos outros, enquanto a orientação à justiça baseia-se na separação do Eu com os outros e na independência de relacionamentos. Logo, dada a participação de ambas nas relações e no processo educativo, a escola deve pensar seu trabalho para formação tanto moral como em valores de modo a contemplar essas duas perspectivas éticas possíveis. Desde *Uma voz diferente*, Gilligan (1982) promove a Ética do Cuidado e a Ética da Justiça como complementares e não como concorrentes.

Quanto ao campo da pesquisa, a partir da teoria de Gilligan (1982) ocorreu uma mudança de enfoque nas investigações do campo da Psicologia Moral, que parte buscou a validação empírica de suas ideias e proposições (SILVA, 2021) e outra que buscou aprimorar os aportes teóricos existentes, na abordagem cognitivo-evolutiva, a partir das contribuições que ela trouxe para se contemplar a complexidade do domínio moral. Apesar disso, Vivaldi (2013, p. 51), ressalta que outras autoras e autores:

[...] avançaram nessa direção, como Flanagan, que embora reconheça avanços na proposta de Gilligan, os considera tímidos uma vez que para ele moral inclui muito mais do que justiça e cuidado; Campbell e Christopher, autores que propõem uma interpretação mais ampla da moral, incluindo às relações interpessoais a dimensão intrapessoal (*self-regarding*); e Waterman, que traz o conceito de ‘eudemonismo’ (a busca da felicidade) para definir uma abordagem inédita em psicologia moral (VIVALDI, 2013, p. 51).

Ainda são poucas as pesquisas da área educacional que elegem a teoria de Gilligan como referencial teórico, mesmo aquelas que trabalham especificamente com a questão da formação moral e em valores (MONTENEGRO, 2003). No entanto, Borges (2009) aponta que boa parte das pesquisas do campo que se voltam à investigação de valores morais, como a solidariedade e a generosidade, fundamenta-se, ou pelo menos dialoga, na Ética do Cuidado. A autora (2009, p. 82) ainda segue ressaltando que “os estudos sobre a ética do cuidado nos permitem pensar no cuidado como a virtude generosidade. [...] Porém, cabe ressaltar que na ética do cuidado outras virtudes são requeridas além da generosidade”, isto é, que são várias as virtudes possíveis de serem pensadas em uma perspectiva moral do cuidado.

## Considerações finais

Procuramos, neste capítulo, apresentar a teoria de Gilligan e seu modelo de Ética do Cuidado como uma possibilidade para o estudo da moralidade, bem

como ressaltar sua potencialidade em subsidiar o trabalho com valores morais nos contextos escolar e da pesquisa educacional. Com a discussão produzida, evidenciou-se uma possibilidade atraente para as pesquisas que buscam fundamentação em um referencial teórico que considera a importância da dimensão do cuidado nas relações e na formação moral humanas.

Chegamos à conclusão de que embora não seja uma perspectiva teórica consolidada no Brasil, como constatou Silva (2020; 2021) sobre o campo de pesquisa nacional carecer de investigações de base gilliginiana ou mesmo de investigações que ao menos considerem o trabalho de Gilligan de modo mais aprofundado, essa continua sendo uma alternativa, e uma alternativa potencial, para o estudo da moralidade, especialmente considerando o paradigma educacional e suas demandas que se chamou atenção ao final do texto, onde essa teoria pode ser aplicada.

Quando autoras(es) da literatura sobrepõem a Ética da Justiça sobre a Ética do Cuidado, bem como o seu estudo, elas(es) negam a “possibilidade de uma ética diferente e ampla, e abandonam, também, a abertura de estudos para outras virtudes” (BORGES, 2009, p. 85). Desse modo, essa contribuição que aqui se pontuou, definitivamente, não esgota as contribuições de Gilligan e seu trabalho à Psicologia Moral, que são várias e que perpassam esse campo, alcançado as mais diferentes áreas do conhecimento científico. Cabe, então, salientar que o cuidado faz parte do universo moral humano e, ao incluí-lo nos modelos e teorias existentes, uma melhor contemplação sobre o fenômeno moral pode ser conquistada no campo educacional e em quaisquer outros que se beneficiam desse movimento teórico.

## REFERÊNCIAS

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia**. 1996. 218 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1996.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A de.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil, **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2006.

BIAGGIO, A.; VIKAN, A.; CAMINO, C. Orientação social, papel sexual e julgamento moral: uma comparação entre duas amostras brasileiras e uma norueguesa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p. 1-6, 2005.

BORGES, T. P. **Os atores da economia solidária: estudos sobre personalidade ética: estudos sobre personalidade ética**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), 2009.

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

DERRY, R. An empirical study of moral reasoning among managers. **Journal of Business Ethics**, v. 8, n. 11, p. 855-862, 1989.

FRANZI, J.; ARAÚJO, U. F. de. Novos aportes na psicologia moral: a perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. **Revista NUPEM**, v. 5, n. 8, p. 53-67, 2013.

FREITAS, L. B. de L. Piaget e a consciência moral: Um kantismo evolutivo?. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.

GILLIGAN, C. In a different voice: women's conceptions of self and of morality. **Harvard Educational Review**, v. 47, n. 4, p. 481-517, 1977.



GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GILLIGAN, C. Remembering Larry. **Journal of Moral Education**, p. 27, n. 2, p. 125-140, 1998.

GILLIGAN, C. Moral injury and the ethic of care: reframing the conversation about differences. **Journal of Social Philosophy**, v. 45, p. 89-106, 2014.

GILLIGAN, C. The listening guide method of psychological inquiry. **Qualitative Psychology**, v. 2, n. 1, p. 69-77, 2015.

GILLIGAN, Carol; ATTANUCCI, Jane. Two moral orientations: gender differences and similarities. **Merrill-Palmer Quarterly**, Detroit, v. 34, n. 3, p. 223-237, jul., 1988.

GUMP, L. S.; BAKER, R. C.; ROLL, S. Cultural and gender differences in moral judgment: a study of mexican americans and anglo-americans. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, v. 22, n. 1, p. 78-93, 2000.

HEKMAN, S. **Moral voices, moral selves**: Carol Gilligan and feminist moral theory. Pensilvânia, Penn State University Press, 1995.

JOHNSTON, K. **Two moral orientation, two problem-solving strategies**: adolescents' solutions to dilemmas in fables. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Harvard, 1985.

KOHLBERG, L. **The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16**. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Chicago, Chicago, 1958.



KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

KOHLBERG, L.; GILLIGAN, C. The adolescent as a philosopher: the discovery of the self in a postconventional world. **Daedalus**, v. 100, n. 4, p. 1051-1086, 1971.

KOHLBERG, L.; LEVINE, C.; HEWER, A. The current formulation of the theory. In: KOHLBERG, L. (Org.). **The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages**. San Francisco: Harper & Row, 1984. p. 212-319. *Essays on moral development: v. II*.

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

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

LANGDALE, S. **Moral orientations and moral development: the analysis of care and justice reasoning across different dilemmas in females and males from childhood through adulthood**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Harvard, 1983.

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos?. In: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. (Orgs.). **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 9-24.

LIDDELL, D. L. **Measure of moral orientation: construction of an objective instrument measuring care and justice, with an investigation of gender differences**. Tese (Doutorado), Auburn University, 1990.

MONTENEGRO, T. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 493-508, jul./dez., 2003.

NONA, P. L. Two perspectives: on self, relationships, and morality. **Harvard Educational Review**, v. 53, n. 2, p. 125-145, 1983.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010. (Publicado originalmente em 1945).

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus Editorial, 1932/1994. (Publicado originalmente em 1932).

SHARPE, V. A. Justice and care: the implications of the Kohlberg-Gilligan debate for medical ethics. **Theoretical medicine**, v. 13, p. 295-318, 1992.

SILVA, M. E. F. da. Carol Gilligan e a ética do cuidado na produção de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral de três Programas de Pós-Graduação stricto sensu (2008-2019). **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 12, n. 1, p. 166-204, jan./jul., 2020.

SILVA, M. E. F. da. Afinal, o que foi o debate Kohlberg-Gilligan?. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, 13(1), 2021. No prelo.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017.

SKOE, E. E. A. **The Ethic of Care Interview Manual**. University of Oslo, Oslo, Norway, 1993.

VIKAN, A.; CAMINO, C.; BIAGGIO, A. Note on a cross-cultural test of Gilligan’s ethic of care. **Journal of Moral Education**, v. 34, n. 1, p. 107-111, 2005.

VIVALDI, F. M. de C. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2013.

WALKER, L. J. A longitudinal study of moral reasoning. **Child Development**, v. 60, n. 1, p. 157-166, 1989.

YACKER, N.; WEINBERG, S. L. Care and justice moral orientation: a scale for its assessment. **Journal of personality assessment**, v. 55, v. 1&2, p. 18-27, 1990.

# A PERSPECTIVA MORAL NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Fátima Simone Silva Pereira Consoni<sup>25</sup>

Rita Melissa Lepre<sup>26</sup>

## INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre a moralidade têm sido realizadas e discutidas ao longo dos anos em várias áreas do conhecimento. Refletir sobre a perspectiva moral na formação em psicologia se faz importante e se justifica considerando os aspectos que envolvem os sujeitos, suas relações com os outros e com o meio, suas atitudes, a dignidade humana e o respeito ao outro. Desde o surgimento da psicologia, enquanto ciência positivista, a formação em psicologia tem despertado preocupação por parte dos especialistas, lutando por direitos sociais e políticos nas mais diversas áreas dessa ciência, uma vez que a formação deve estar articulada às esferas políticas e sociais. (JACÓ-VILELA, 2010 apud GUARESCHI, 2018).

Caminhando neste sentido, discutir a perspectiva moral na formação em psicologia torna-se fundamental para a reflexão e compreensão do sujeito de maneira integral e a criação de ações voltadas para o desenvolvimento de indivíduos moralmente autônomos, assim como comprometidos com o respeito ao próximo.

A ética profissional do psicólogo é de fundamental relevância uma vez que os profissionais devem atuar de acordo com o código de ética da categoria disposto e fiscalizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Segundo o referido documento, o sistema ético disponibilizado “permitirá uma atuação profissional engajada social e politicamente no mundo, e não um profissional a serviço exclusivo do indivíduo” (CRP, 2002, p. 7).

25 Psicóloga, mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unesp, Campus de Assis.

26 Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação e Livre Docente em Psicologia da Educação. Professora Associada da Unesp, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Campus de Bauru.

Neste contexto, a ética direciona para reflexões a respeito de valores e princípios norteadores da vida humana e das práticas profissionais envolvendo discussões acadêmicas e sociais. Vale destacar que as práticas profissionais abrangem questões éticas, bioéticas e morais no trabalho de pesquisas com seres humanos, animais, e meio ambiente (DIAS, 2018). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação deve envolver não só o ensino tradicional dos conteúdos acadêmicos, mas também a formação de sujeitos comprometidos com a dignidade, o valor da vida humana, a diversidade cultural e o meio ambiente (SAMPAIO, 2007).

O presente capítulo tem como objetivo promover reflexões sobre a moralidade e suas possíveis relações com a formação acadêmica em psicologia no sentido de propiciar construções para o saber/fazer, visando a atuação profissional do psicólogo a partir de práticas humanas de igualdade, equidade e cooperação, com vistas à convivência pacífica e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

### **Breve panorama sobre estudos acerca do desenvolvimento moral na psicologia**

O estudo da moralidade humana há muito tempo é interesse de pesquisadores de diversas áreas. Com dedicação aos estudos a respeito da razão humana, o filósofo Kant (2007), discorre sobre a moral defendendo que esta não é unicamente a adesão às regras existentes na sociedade, o agir moralmente de forma correta, envolve a obediência ao princípio incondicional e universal, denominado por ele de Imperativo Categórico: “age apenas segundo uma máxima tal que possa querer que ela se torne lei universal”.

Percebe-se no campo da Psicologia um interesse evidente pelo desenvolvimento moral e estudo do julgamento moral após publicação dos trabalhos de Piaget (1932) e Kohlberg (1958, 1966 e 1968), entre outros autores. Na psicologia as pesquisas sobre o desenvolvimento moral tiveram impulso no início do século XX e tem como destaque o psicólogo suíço Jean Piaget (1896- 1980).

Na obra *“O Juízo Moral na criança”* (1932/1994), Piaget propõe que a moral está relacionada a um conjunto de regras sociais compartilhadas e que a base da



moralidade está no respeito que o indivíduo desenvolve por essas regras. Esse autor descreve o respeito como essencial na vida moral e pontua dois tipos de respeito: o respeito unilateral e o respeito mútuo. O respeito unilateral ocorre quando há desigualdade de poder entre um sujeito - aquele que respeita, e um outro - aquele que é respeitado. O respeito mútuo e recíproco impõe a norma de reciprocidade e de compreender que a legitimidade dos valores do outro que são tão válidos quanto seus próprios.

Neste ínterim, o desenvolvimento moral se apresenta por meio de um caminho psicogenético: anomia – que se refere a ausência de regras e a uma pré-moral; heteronomia – marcada pelas relações de coação, as normas são entendidas como leis, intocáveis e sagradas; e por último, o estágio da autonomia - as normas passam a ser entendidas como normas sociais cujo objetivo é regular as relações entre os sujeitos, onde há relação de cooperação e igualdade (PIAGET, 1932/1994).

Em suas pesquisas, Piaget (1932/1994) utilizava histórias interrogando crianças com o intuito de saber quais elementos estas consideravam ao julgarem os atos cometidos por outras crianças, como desajeitamentos e mentiras. Como forma de conduzir seus experimentos, valia-se da exposição de várias cenas cotidianas, em uma delas um menino quebra quinze xícaras, acidentalmente, ao entrar em um local; em outra, um garoto aproveita a ausência de sua mãe para subir em um armário e pegar doces, em consequência acaba quebrando uma xícara. Com base nas respostas obtidas Piaget observa que a criança de pouca idade não consegue considerar as circunstâncias complexas que delimitam as duas cenas, ao passo que o adolescente já faz análise e julgamentos mais complexos e é capaz de refletir sobre várias possibilidades (MENIN, 1996).

Os pequenos em suas decisões levam em conta a quantidade para definir a ação mais danosa, por sua vez os adolescentes tomam como base a intencionalidade dos atores. Desta forma, crianças pequenas julgam mais culpado o menino que quebrou 15 xícaras, enquanto os adolescentes aquele que quebrou apenas uma. Piaget (1932/1994) denominou esses tipos de julgamento como: julgamento por responsabilidade objetiva, centrado na quantidade e tamanho do dano, e julgamento por responsabilidade subjetiva, centrado na intenção do sujeito ao cometer a ação.

De acordo com Piaget (1932/1994) para o desenvolvimento da moralidade, os aspectos cognitivos são importantes e necessários, contudo, não são decisivos ou suficientes. Para o autor o desenvolvimento moral é uma atividade de construção que é consequência da relação entre o indivíduo e o meio social, tendo como base as experiências vividas.

No contexto do estudo sobre o desenvolvimento moral pode-se citar também um autor de destaque que se baseou na teoria de Piaget, Lawrence Kohlberg (1927-1987). O autor estadunidense Kohlberg realizou estudos sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e dedicou-se aos trabalhos sobre o desenvolvimento moral até a fase adulta, relacionando o desenvolvimento moral ao cognitivo.

No estudo com adolescentes e adultos, em sua tese de doutorado, Kohlberg construiu técnicas de discussões de dilemas morais em grupos objetivando investigar proporcionar o desenvolvimento moral. Em suas pesquisas procurou acompanhar alguns participantes por longo tempo, trabalhando com dilemas morais hipotéticos e apresentou em sua teoria 3 níveis de moralidade: O Nível Pré-Convencional – não há internalização de princípios morais, o comportamento segue orientação para que não exista punição devido às normas serem seguidas de acordo com os interesses pessoais; o Nível Convencional – as normas sociais são interiorizadas e define-se a moralidade partir do cumprimento de deveres, pelo respeito à lei e a ordem que foram estabelecidos socialmente; o Nível Pós-Convencional – o indivíduo determina suas ações com base nos parâmetros sociais já estabelecidos, o valor moral é orientado em função de princípios éticos universais, como o direito à vida, à liberdade, à justiça.

O autor identificou seis estágios de julgamento moral distribuídos nos níveis descritos acima. “No nível Pré-Convencional estão os estágios 1 e 2. No nível Convencional encontramos os estágios 3 e 4. O nível Pós-Convencional é composto pelos estágios 5 e 6”. (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p.3)

No estágio 1 há a orientação para punição e obediência, assim o sujeito tende a obedecer às autoridades, sobretudo, por medo da punição. No estágio 2, denominado hedonismo instrumental relativista, a ação é definida pela necessidade pessoal de prazer e satisfação. No estágio 3, a moralidade do bom garoto, há um raciocínio moral voltado à aprovação social e relações interpessoais.

No estágio 4, orientação para a lei e a ordem, o sujeito adquire respeito por pessoas de autoridade e por regras acreditando que é dever manter a ordem social. No estágio 5, orientação para o contrato social, o sujeito tem consciência de que o fato de ser lei não significa, necessariamente, que ela seja justa, portanto, pode ser analisada e modificada a partir dos princípios legais e democráticos. No estágio 6, princípios universais de consciência, o indivíduo tem uma consciência moral sobre o que é certo e errado, justo e injusto a partir de uma racionalidade que considera a universalidade. (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010)

Biaggio (2012) utilizou e divulgou no Brasil a pesquisa de Kohlberg. A autora comparou estudantes universitários de Brasília e de uma cidade dos EUA e não encontrou diferença significativa nos escores médios de raciocínio moral, contudo, foi apresentada uma variedade de respostas observadas por estágio. Com relação aos norte-americanos houve a predominância do estágio 4, já as respostas dos brasileiros foram divididas pelos estágios dois a cinco. Em outro estudo, com adolescentes de 10, 13 e 18 anos, percebeu-se que para os brasileiros o estágio 3 foi o que mais apareceu nas três faixas etárias, enquanto para os norte-americanos de 16 anos predominava o estágio 5. (BIAGGIO, 2012).

De acordo com Kohlberg, não é possível desconsiderar a influência da cultura, no entanto, “todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente” (BIAGGIO, 2012).

De acordo com Puig (1996), a moral não é algo oferecido de imediato, ou escolhido pelo indivíduo. A moral deve partir de um complexo processo de elaboração e reelaboração das formas de vida e valores que são admitidos como corretos para cada situação. O autor propõe que a moral é um produto cultural que depende do indivíduo e da relação com os outros. Neste sentido, refere à moral:

Finalmente, a moral requer autonomia da personalidade, mas não só como descoberta e acatamento das regularidades sociais. A autonomia supõe consciência pessoal e criatividade moral. 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, 1996, p.71)

Para Puig (1996), o sujeito poderia refletir e desenvolver um pensamento crítico sobre os aspectos da realidade bem como das regras sociais, portanto, nortear suas ações morais de maneira consciente e justa para contribuir na elaboração autônoma de valores, possibilitando maneiras de viver mais justas.

Com base nesses autores interacionistas podemos afirmar que a moralidade é algo que se constrói durante toda a vida, não estando pronta ao nascer e não sendo resultado de pressões do meio. O desenvolvimento moral depende das experiências reais vivenciadas pelos sujeitos. A formação acadêmica é uma dessas experiências e foco de nossas reflexões.

### **A formação em psicologia no Brasil**

A formação em Psicologia no Brasil tem sido pesquisada e discutida desde sua criação e instalação em Instituições de Ensino Superior (RUDÁ; 2019). Com o desenvolvimento dos cursos de graduação em Psicologia, houve um aumento da produção de conhecimento e em 2004, as Diretrizes Nacionais de Educação conceberam uma regulamentação nos cursos de graduação em Psicologia, com o objetivo de propiciar uma formação profissional mais extensa para atender as necessidades da sociedade (FERREIRA NETO, 2010; COSTA ET AL., 2012; RUDÁ, COUTINHO, & ALMEIDA FILHO, 2015).

De acordo com Prates (2019), a partir de 2004 percebe-se um aumento dos conhecimentos psicotécnicos, clínicos, escolares e organizacionais destinados às demandas sociais existentes incluindo o trabalho nas políticas públicas, no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), visando o compromisso social da psicologia.

Nos cursos de graduação em Psicologia, essa mudança atuou em conjunto com a influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Ministério da Educação, 1996), refletindo, conforme Bernardes (2004): 1) na lógica de um núcleo comum (capacitação básica) de componentes curriculares que culminam na oferta de ênfases, cuja escolha de uma aprofundará alguma perspectiva profissional de atuação



do psicólogo; 2) na geração de habilidades e competências, além da aquisição de conhecimentos psicológicos e 3) no aumento de estágios básicos (dispostos nos núcleos comuns) e profissionalizantes (disponíveis nas ênfases oferecidas) (PRATES et al, 2019, p.1).

Refletir e discutir sobre a formação do profissional da psicologia se faz necessário, na busca de uma compreensão da complexidade do processo de formação e dos pontos relevantes que determinam o desenvolvimento de profissionais capacitados e que tenham clareza de seu papel.

Cuidados e preocupações devem fazer parte da formação em psicologia, uma vez que trabalhar com pessoas, seja na prática ou pesquisa, envolve a compreensão e o acompanhamento das mudanças socioculturais e da realidade de atuação do profissional psicólogo. Vale destacar que as relações interpessoais construídas na graduação promovem contribuições na formação profissional, assim como os docentes podem propiciar referencial pertencentes ao currículo acadêmico, influenciando a formação dos futuros profissionais (WITTER et al., 2005 apud ESPÍRITO, 2012). Para os autores a formação em Psicologia, possui pontos específicos para atuação do profissional a partir das necessidades sociais e éticas da população com base na estrutura curricular. Neste sentido, há uma formação básica, científica e técnica, reconhecida como formação generalista, pluralista, crítico-reflexiva e flexível com o objetivo de atender as demandas socioculturais e econômicas da sociedade.

Segundo Bandeira et al. (2006), os cursos de graduação em psicologia buscam desenvolver habilidades de escuta e observação durante os estágios dos acadêmicos com o intuito de capacitar e possibilitar competência na atuação profissional em diversas áreas (ESPÍRITO, 2012).

Considerando os estudos com relação à construção da identidade profissional do psicólogo, é possível observar que a mesma é uma junção de elementos pessoais e de formação profissional que envolvem a escolha da Psicologia como profissão, a formação acadêmica, a vivência como psicólogo e o significado de ser psicólogo (MAZER; SILVA, 2010). De acordo com as autoras, as mudanças na formação, nos



saberes e atuação influenciam na maneira como os psicólogos se percebem e atuam. É importante refletir e compreender que a construção da identidade profissional do psicólogo está em constante movimento.

~~~~~ A diversidade de métodos e práticas da Psicologia e a singularidade das trajetórias pessoais contribuem para que cada ser-psicólogo, nessa construção da identidade como profissional, se constitua conforme o envolvimento com a atuação e como papel de psicólogo na sociedade brasileira (MAZER; SILVA, 2010, p.17).

Pensar sobre a formação qualificada dos profissionais e desenvolver condições teórico-metodológicos para atingir os objetivos de uma educação adequada para as necessidades existentes torna-se um desafio para a educação no Brasil no sentido de possibilitar a construção de sujeitos racionais, críticos e autônomos (DIAS, 1999).

A empatia também é um dos importantes conceitos a serem considerados e trabalhados na formação em psicologia, uma vez que segundo Goleman (1995), a empatia é uma habilidade importante relacionada ao ajustamento social dos sujeitos durante a vida na relação com os demais, seja na família, na escola, no trabalho ou na sociedade. (AZEVEDO, MOTA, METTRAU, 2018). A empatia é pesquisada há muito tempo por diversas áreas de estudo dentre elas, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, sendo compreendida como influenciadora em tomadas de decisão, principalmente no que se refere ao cuidado, respeito e moralidade (SAMPAIO ET AL., 2009, p. 224).

Na psicologia, quem traduziu primeiramente o termo *Einfühlung* por *empathy* foi Titchener, em 1909. Para este autor, o conceito de *Einfühlung* caracterizava a possibilidade do conhecimento de outro indivíduo e a capacidade de pensar de forma semelhante, assim pessoas com os níveis intelectual e moral parecidos poderiam se compreender (WISPÉ, 1986 apud SAMPAIO, et al, 2009).

a moral” (REIS, et al, 2010, p. 2). É no Código de Ética que estão as orientações sobre as normas e formas de conduta moral e profissional, contendo as indicações necessárias de atuação dos profissionais entre si, do mesmo modo que o profissional e os sujeitos que demandam a atuação dos psicólogos. Assim, o psicólogo deverá traçar o seu trabalho nos diversos campos de intervenção, em consonância com Código de Ética Profissional (REIS, et al, 2010).

O psicólogo é aquele que, através da sua práxis, se dispõe a escutar a angústia do outro, entender seu sofrimento e conduzi-lo pelas vias do alto-conhecimento e da autonomia. É através desse movimento que ele empresta ao outro sua subjetividade, nas formas de cuidado. Contudo, este profissional se constitui subjetivamente na mesma realidade, de igual modo é perpassado pela cultura e suas marcas. (SOUZA, 2019, p. 3)

Há alguns princípios fundamentais que direcionam a atuação do psicólogo, sendo eles o respeito e a promoção da liberdade, da igualdade e da integridade do ser humano; promoção da saúde e da qualidade de vida; responsabilidade social; desenvolvimento da Psicologia no campo teórico e prático; acesso da população às informações sobre a ciência psicológica; zelo pelo exercício digno da profissão e criticidade quanto às relações de poder (CFP, 2005).

Vale ressaltar que o Conselho Regional de Psicologia destaca que as reflexões e debates por parte dos profissionais da psicologia precisam existir sempre, já que a atuação dos psicólogos geralmente envolve situações e conflitos que não necessariamente estão alocados no Código de Ética. Neste sentido, Gonçalves (2008) defende que a postura ética de um profissional atravessa as fronteiras da regulamentação normativa de um Código de Ética.

Segundo Bernardi (2010), os documentos que norteiam a atuação do profissional psicólogo denotam posicionamentos em defesa da dignidade humana e de oportunidades iguais para todos, assim a formação em Psicologia precisa envolver tais conteúdos de forma efetiva.

Uma pesquisa realizada por Bataglia e Bortolanza (2012) teve como um dos objetivos apresentar dentre as questões apontadas, o que os acadêmicos de psicologia de uma faculdade de Ensino privado do interior do Estado de São Paulo, acreditavam ser importante no ambiente acadêmico para a boa formação do psicólogo. Neste contexto, a formação da competência na teoria revela-se em primeiro lugar (50% no primeiro ano e 44,7% no quinto ano), já com relação às competências pessoais, estas ficam em segundo lugar de importância. No último ano, a atuação prática (estágios) é o segundo fator mais importante, com 33,3%.

Para Bataglia e Bortolanza (2012), os resultados deste estudo apontam que a formação em psicologia acontece por elementos não apenas curriculares e sim por competências pessoais e éticas, ou seja, para ser um bom psicólogo são necessárias competências que não são fornecidas exclusivamente pela universidade. As autoras ressaltam a importância de mais investigações sobre o ambiente acadêmico no sentido de possibilitar espaço para reflexões a respeito dos conceitos de moral e ética à práxis.

Travassos e Mourão (2018) realizaram estudos apresentando dados que trazem discussões a respeito da formação em Psicologia no Brasil. Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares que foram aprovadas no ano de 2011 (Resolução Nº 5, 2011), propõe que os cursos de Graduação em Psicologia sigam suas orientações para a realização dos projetos de curso. As Diretrizes devem sustentar pontos essenciais na formação do psicólogo como construção e desenvolvimento do conhecimento em diversas áreas, reconhecimento e compreensão crítica do ser humano, assim como os aspectos necessários para o desenvolvimento do exercício da cidadania e atuação profissional contribuindo para a qualidade de vida e respeito ético.

Embora mudanças aconteceram ao longo dos anos na formação em Psicologia, estudos sobre os resultados do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) indicam que a formação do (a) psicólogo(a) ainda precisa ser revista (PRIMI, HUTZ, & SILVA, 2011 apud TRAVASSOS e MOURÃO, 2018). De acordo com a pesquisa de Travassos e Mourão (2018), é importante que haja reflexão por parte de acadêmicos, docentes e profissionais, outrossim melhor qualificação dos profissionais da psicologia, considerando as demandas existentes e o cenário social.

O reconhecimento e a atribuição de direitos são apontados como bases para o desenvolvimento de reconhecimentos éticos e para a superação da dissociação entre o “dizer” e o “fazer” éticos. Essa dissociação entre o “dizer” e o “fazer” éticos e a amplitude das questões envolvendo ética, exigem um detalhamento da própria noção de ética que permita, posteriormente, sua especificação enquanto ética profissional, no campo da Psicologia (REIS et al, 2010, p. 3)

A atuação do psicólogo em qualquer área, ou seja, o fazer psicológico envolve uma postura ética que exprime responsabilidade na relação com o outro, com a sociedade e com a própria categoria (SOUZA, 2019). Neste contexto, discutir e promover mudanças no currículo dos cursos de graduação em Psicologia é primordial para que os acadêmicos encontrem espaço e possibilidades para a construção de reflexões para o saber/fazer visando atuação com práticas humanas, de igualdade, cooperação na busca da boa convivência para uma sociedade melhor.

Segundo Dias (2018), o indivíduo é um ser racional e que se relaciona com os demais para viver. Assim, a comunicação é primordial na interação entre os sujeitos e na construção do ser ético e moral. Dentro deste contexto de intersubjetividade acontece a formação acadêmica e ética do estudante de psicologia. Considerando que a moral não é estática, mas construída nas vivências e experiências individuais, vale destacar que é possível construir uma postura ética desenvolvida pela reflexão moral a partir da relação entre acadêmicos, docentes e comunidade.

De acordo com a pesquisa realizada por Dias (2018), o desenvolvimento da consciência moral na formação em psicologia é fundamental para que, através do diálogo e da prática argumentativa, haja a efetivação de atitudes de respeito ao outro. A Universidade precisa promover espaço para o debate de conflitos morais cotidianos por meio do diálogo crítico-reflexivo na busca da construção da consciência moral autônoma do aluno.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar reflexões considerando o estudo da moralidade e tendo em vista as possíveis relações desta temática com a formação

acadêmica em psicologia. Cabe refletir a respeito das questões que envolvem o desenvolvimento moral a partir de novas experiências proporcionadas pelo processo de formação acadêmica.

Neste sentido, a grade curricular do curso de Psicologia deve proporcionar uma formação abrangente com relação ao Homem e os fenômenos psíquicos que o determinam, visando compreender como este se relaciona com a formação em psicologia e como o curso pode promover o crescimento do sujeito. Assim, o curso deve possibilitar uma formação acadêmica capaz de cumprir os objetivos éticos e técnicos exigidos pela psicologia considerando os aspectos que envolvem os sujeitos, suas relações, a dignidade humana e o respeito ao outro.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; MOTA, Márcia Maria Peruzzi; Elia da; METTRAU, MarsylBulkool. Empatia: perfil da produção científica e medidas mais utilizadas em pesquisa. *Est. Inter. Psicol.*, Londrina, v. 9, n. 3, p. 03-23, set. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 jan. 2021.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; BORTOLANZA, Marcia Regina. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. *Psicol. Teor. prat.*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 126-140, ago. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 jan. 2021.

BATAGLIA, P. U. R; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estud. Psicol. (Natal)*, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, Apr. 2010. Available from. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Aug. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>

BERNARDI, Cláudia Maria Canestrine do Nascimento. O lugar da ética na formação do psicólogo: cuidado e autopoiese. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 175 f. 2010.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, ago. 2005.

DIAS, Adelaide A. lves. A. Educação moral para a autonomia. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.12, n. 2, pp.459-478, 1999.

DIAS, Fábio Araújo. Ética, moral e processos de subjetivação: um estudo sobre a formação em psicologia, Dissertação – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 124 f. 2018.

ESPÍRITO, Ádhila Carlos Oliveira de; CASTRO, Paulo Francisco de. Reflexões sobre a formação da identidade profissional em psicologia. **Rev. Educação**. Ung. Ser. v.7, n.2, 2012.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Formação em Psicologia, Práticas Profissionais e Produção de Saberes. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 191-195, June. 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932018000200191&lng=en&nrm=iso>. Accessed on 18 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000022018>.

HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LA TAILLE, Yves de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psic. : Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de janeiro de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500009>.

LEIVA, Juliene de Cassia; LEMES, Sebastião de Souza. A ética profissional na formação de psicólogos: um estudo bibliográfico e documental. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 11(esp.1), 539–549, 2016.

MATTOS, Gabriel Gonçalves; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Reflexões sobre a formação ética nos cursos de graduação em psicologia. *Revista científica eletrônica de psicologia*. Ano VI, n. 10, Maio. 2008.

MAZER, Sheila Maria; MELO-SILVA, Lucy Leal. Identidade profissional do Psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 276-295, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 jan. 2021.

PRATES, I, Bianca Veiga et al. Considerações sobre a formação do psicólogo no Brasil: revisão sistemática. *Est. Inter. Psicol.*, Londrina, v. 10, n. 2, p. 97-115, ago. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072019000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 jan. 2021.

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

REIS, Dayran Karam dos; RODRIGUES, Angélica da Silva; MELO, Célia Maria da Silva. A práxis do psicólogo face ao código de ética profissional. **Revista científica eletrônica de psicologia**. Ano VIII, n. 14 – mai. 2010.

RUDÁ, Caio; COUTINHO, Denise; ALMEIDA FILHO, Naomar de. Formação em psicologia: uma análise curricular de cursos de graduação no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 419-440 abr./jun. 2019.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues. A psicologia e a educação moral. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v.27, n. 4, p. 584-595, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jan. 2021.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos; ROAZZI, Antonio. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009. Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000200002>.

SOUZA, Eduardo Falcão. Práxis, formação e pesquisa em psicologia: Reflexões sobre a ética profissional na contemporaneidade. **Psicologia.pt**. 2019.

TRAVASSOS, Rômulo; MOURAO, Luciana. Lacunas de Competências de Egressos do Curso Psicologia na Visão dos Docentes. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 38, n. 2, pág. 233-248, junho de 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932018000200233&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de janeiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-3703004472016>.

DISCUSSÃO DE DILEMAS MORAIS COM A UTILIZAÇÃO DE DRAMATIZAÇÕES EM UMA DISCIPLINA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cristiane Paiva Alves

Ana Paula Cordeiro

Patrícia Unger Raphael Bataglia

INTRODUÇÃO

Neste texto temos por objetivo apresentar um relato de experiência ocorrida na disciplina de pós-graduação sobre a teoria kohlberguiana em seus aspectos de filosofia, psicologia e educação em uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. Dentro da proposta da disciplina houve a dramatização de dilemas morais, a partir dos pressupostos do Teatro do Oprimido (BOAL, 1991), com o intuito de que os dilemas fossem abordados e discutidos de forma viva, democrática e aprofundada.

O trabalho de investigação do nível de desenvolvimento moral tem proposto alguns instrumentos com diferentes formatos. O trabalho semanal de Piaget (1932/1994) trouxe o trabalho com histórias que eram contadas às crianças de diferentes idades. As histórias usadas pelo autor eram quase sempre propostas em pares e pedia-se que a criança analisasse a gravidade de cada uma, ou a culpabilidade de cada personagem, por exemplo.

É importante lembrar que, em 1932, Piaget estava constituindo o método clínico que depois foi consagrado em suas pesquisas. Segundo Delval (2002) na época de escrita do livro “O juízo moral na criança”, Piaget (1932) estava discutindo a possibilidade de uso do método verbal para estudar os conteúdos do pensamento, e traz uma discussão interessante sobre a relação entre os juízos e a ação, bem como a própria verbalização e a moral.

Os trabalhos de pesquisa que se seguiram, principalmente a partir da perspectiva cognitiva-evolutiva de Kohlberg, modificaram o formato de coleta de dados elaborando, ao invés de histórias, dilemas morais. Cabe aqui, evidenciar as diferenças entre histórias e dilemas.



Uma primeira diferença que notamos é o fato de haver nos dilemas dois cursos de ação para o personagem. Tais cursos são irreconciliáveis, ou seja, não é possível atender aos princípios que embasam a um e outro ao mesmo tempo. Por exemplo, em uma situação em que para preservar a vida de alguém o personagem tenha que cometer um roubo, deve-se preservar o direito à propriedade ou à vida humana? Para deixar ainda mais claro que não é possível conciliar os dois cursos de ação, alguns autores (LIND, 2019) costumam anunciar a decisão do personagem, só cabendo ao sujeito dizer se concorda ou não e por quais motivos.

Em segundo lugar, os cursos de ação possíveis devem ser igualmente importantes e baseados em princípios diversos. Isso significa que um dos cursos de ação não deve ser evidentemente superior em relação ao outro. Um exemplo disso seria colocar a vida humana em oposição a um ideal de fama. Parece óbvio que não há comparação entre a satisfação de um ideal egocêntrico em relação ao valor da vida humana.

Em terceiro lugar, recomenda-se que os dilemas sejam resumidos, tenham um personagem principal e sejam situações possíveis ainda que hipotéticas. Isso significa que um problema deve despertar empatia nos respondentes. Um dilema demasiado distante ou pertencente a outro grupo social, cultural ou etário não desperta o conflito ou pode não ser compreendido pelos participantes.

Com o enfoque teórico da Psicologia do Desenvolvimento Moral, apoiado nos estudos de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg, para possibilitar experiências de educação moral, utiliza-se os dilemas morais com adolescentes e adultos, aprimorando as discussões morais existentes nas práticas profissionais. Os dilemas morais permitem ao indivíduo refletir, argumentar e justificar racionalmente a alternativa que lhe parece mais justa, logo o desenvolvimento moral pode ser estimulado por meio de reflexões críticas a respeito de dilemas morais.

Nesse mesmo sentido, Puig (1999) afirma que além da discussão de dilemas morais e aliada a ela, a dramatização pode ser utilizada como um método para a promoção do desenvolvimento moral por possibilitar a capacidade de diferenciação, compreensão e coordenação de perspectivas, uma vez que permite que se tenha a percepção dos conflitos em valor, envolvidos naquela situação em encenação e/ou em construção da cena. Segundo o autor, para se alcançar uma percepção mais

ampla da realidade é imprescindível a disposição para se adotar outros pontos de vista, sejam pessoais e/ou sociais.

Puig (1999) defende a potencialidade dessa estratégia, baseando-se em Kohlberg, uma vez que

Segundo este autor [Kohlberg], a estrutura da sociedade e da moralidade depende da relação entre o próprio eu e o eu dos demais indivíduos. Portanto na capacidade de assumir a posição do eu dos demais reside uma das condições prioritárias para a devida resolução de conflitos sociais e morais. (PUIG, 1999, p. 70)

Desse modo, Puig (1999) destaca que uma das finalidades básicas de uma educação voltada para a promoção do desenvolvimento moral deve ser a capacidade de assumir outros papéis, e os exercícios de dramatização proporcionam experiências dessa natureza, possibilitando simular situações com uma grande variedade de relações sociais conflitivas, o que permite a adoção de diversas perspectivas sociais. Destaca-se ainda a potencialidade desse recurso quando as situações trazem conteúdos sociomorais, na forma de dilemas e são acompanhadas de reflexões e discussões.

Segundo Bataglia e Bortolanza (2012), para o desenvolvimento moral até a autonomia e a formação ética, o ambiente acadêmico deve ofertar oportunidades de assumir responsabilidades e de se tornar um profissional crítico e reflexivo, capaz de compreender o contexto em que vive, além de estar comprometido com a ética e a política.

O tipo de trabalho que propusemos neste estudo utilizou dilemas morais que foram dramatizados a partir dos pressupostos do Teatro do Oprimido do dramaturgo Augusto Boal, do modo que descreveremos a seguir.

Apresentação da proposta e seus pressupostos.

A dramatização dos dilemas morais ocorreu em uma disciplina de um programa de pós-graduação em Educação, intitulada: “A teoria kohlberguiana em

seus aspectos de filosofia, psicologia e educação”, em uma universidade pública do estado de São Paulo. A disciplina foi ministrada por três docentes da instituição. Após a apresentação da teoria de Lawrence Kohlberg e a prática de discussão de dilemas morais, houve a proposta da realização da dramatização em grupo de três dilemas, que ainda não tinham sido discutidos naquela turma, que foram selecionados de acordo com a temática da disciplina e que trouxeram situações corriqueiras do cenário educacional. Os dilemas foram construídos, anteriormente, por uma discente em uma disciplina de graduação que propôs a atividade de construção de dilemas morais, e pela docente responsável por essa disciplina. A seguir apresentaremos os dilemas selecionados:

A Caixinha da Turma

Numa classe universitária é passada uma vez por mês, uma caixinha para recolhimento de um valor pré-determinado, destinado a um fundo de reserva que cobre despesas com passeios educativos. Antes de passar a caixinha fica claro que só contribuirá aquele mês quem puder. As pessoas que colaboram anotam seu nome em uma lista. A caixinha vai passando de mão em mão sem que haja controle. Ao final da coleta do segundo mês, notou-se uma diferença entre o número de alunos da lista e o valor arrecadado. No decorrer desse mês há um clima de desconfiança na turma e comentários em grupinhos. No terceiro mês de coleta, Angela vê Gabriela colocar a mão vazia na caixinha e retirar alguns reais, como se estivesse tirando o troco. Angela sabe da condição financeira de Gabriela que está passando por momentos difíceis. Angela pensa que isso justifica a não colaboração com a caixinha, mas não o roubo de algum valor. Conversa com Gabriela e esta nega a acusação. Angela fica em dúvida se deve abrir o problema para a classe ou não. Ela pensa que abrir o que sabe é ser uma delatora, mas não acha justo acabar com o projeto da turma por uma pessoa que esteja roubando. Leva em consideração também a lealdade para com a turma.

O Dilema da Diretora

Em uma escola pública da periferia, a diretora Sra. Isolda estava se deparando com um grande problema. Um dos alunos havia se envolvido com uma

gangue de traficantes e como ficou devendo um grande valor, foi morto dentro do colégio. Além do assassinato ocorrera maus tratos da vítima e até tortura. A gangue queria passar a mensagem de que aquela situação era inadmissível. A diretora sabia da existência dessa gangue que era composta de alunos do próprio colégio. Como diretora da escola, ela pensou que não poderia se omitir. Considerou que o risco a que todos se submetiam era demasiado alto. Naturalmente, a denúncia levaria à necessidade de pedir a transmissão de função para outra região para proteger a si mesma e a sua família. Seu marido era um comerciante bem estabelecido na região e foi contra a denúncia. Seus filhos também tiveram muito medo da possível atitude da mãe. Você pensa que ela deveria denunciar?

Uma Nova Professora

Joana está em um dos compartimentos do banheiro, com a porta fechada, portanto sem que seja notada. Do lado de fora há um grupo de sua sala fazendo comentários sobre uma professora e inclusive combinando algumas formas de ridicularizar a professora. Joana não simpatiza com a professora, mas não acha justa essa “armação”. Quer contar para a professora antes da aula, mas acha que ela é um pouco ríspida e teme que não compreenda bem sua intenção. Joana pede ajuda para decidir o que fazer. Levante argumentos contra e a favor Joana contar para a professora.

Para a apresentação e discussão dos dilemas optamos por dramatizá-los. Dentro do espectro das possibilidades de dramatização optamos pelas premissas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1991). Consideramos que no Teatro do Oprimido, a democracia ocorra, pois promove a liberdade de atuação do público. Além do potencial de reflexão que promove, as propostas do Teatro do Oprimido estão em consonância com a educação democrática. Como afirma Lind (2019, p.33):

Se o teatro de hoje quer defender a liberdade e a comunicação deve, como observou o grande Friedrich Schiller em sua *On the Aesthetic Education of Man*, libertar o público de seu papel de meros espectadores e dar-lhes a oportunidade de participar da livre comunicação.

Lind (2019), estudioso de Piaget e Kohlberg, propõe a dramatização de dilemas e, dentre outras técnicas, cita as premissas do Teatro do Oprimido de Boal como o referencial que permite a efetiva participação do público e cita o palco como uma instituição moral que “cria liberdade para as faculdades intelectuais”. Defendendo a oportunidade de desenvolver as próprias faculdades intelectuais que o teatro horizontalizado proporciona.

A premissa básica do Teatro do Oprimido é a de que todos nós somos capazes de atuar num palco, pois atuamos na vida. Boal (1991) propôs a quebra da divisão entre atores e público. Viu o teatro como uma forma de “ensaio” para grandes transformações sociais, assim elaborou uma sequência de exercícios e jogos teatrais capazes de, em pouco tempo, levar qualquer pessoa a atuar. A discussão de questões sociais e resolução de problemas grupais faz parte dos jogos propostos. Para que todos sejam capazes de atuar, a sequência de exercícios e jogos tem quatro etapas. A primeira delas é o “conhecimento do próprio corpo”. Para Boal, “a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, fonte de som e movimento” (BOAL, 1991, p. 143). O conhecimento do próprio corpo é essencial para que o participante seja capaz de atuar. As limitações e possibilidades de movimento aparecem nesta etapa. Os exercícios propostos inicialmente exigem do participante a resolução de um problema por meio do movimento, da ação corporal.

Numa segunda etapa, o objetivo das propostas é o de “tornar o corpo expressivo”. Segundo Cordeiro (2009), nesta etapa os exercícios propostos levam os participantes a expressarem-se unicamente por meio da expressão corporal. A tipificação e a mímica são atividades muito utilizadas neste momento. A terceira etapa do Teatro do Oprimido intitula-se “O teatro como linguagem”. A base desse momento é a improvisação. Há, nesta etapa, três graus que aproximam gradativamente espectadores de atores, a partir de um problema que precisa ser solucionado. Este “problema/cena” é escrito entre atores e espectadores. Atores representam uma cena até a apresentação do problema. Os espectadores são convidados a apresentarem possíveis soluções para o problema proposto. A partir daí os atores encenam as soluções propostas pelo público. O público é sempre instado a opinar sobre as cenas. Boal chama este grau de “dramaturgia simultânea”.

O segundo grau desta etapa é o “teatro imagem”. Nele apresenta-se uma cena por meio de uma imagem que deverá ser congelada, feita com os corpos dos

atores. Mais uma vez o público interfere na cena e pensa na solução do problema posto (uma questão social local, por exemplo), opinando sobre os posicionamentos dos corpos dos atores, alterando a imagem e resolvendo o problema.

O terceiro grau é chamado de “teatro debate”. Nele “os espectadores são convidados a intervir diretamente na ação dramática, substituindo os atores e atuando. Um espectador que propuser a solução de um problema deve ir até o palco e ele mesmo atuar” (CORDEIRO, 2009, p. 100). Por fim, a última etapa, chamada de “Teatro como discurso”, constitui-se de diversos jogos de atuação que conduzem o “ator/espectador” a atuar e montar um espetáculo a partir de problemas e questões discutidas em grupo. Nesta etapa temos o “teatro jornal”, “teatro invisível”, “quebra de repressão”, “teatro julgamento”, “rituais e máscaras”, entre outras propostas. Consideramos, assim, que o “teatro do Oprimido” proposto por Boal (1991) se encaixava perfeitamente na proposta da disciplina de discutir, por meio da dramatização, os dilemas morais.

Relato da experiência

No dia da dramatização dos dilemas estavam presentes 11 discentes que foram divididos em 2 grupos de 04 pessoas e um grupo de 03 pessoas. Já agrupados, uma docente convidada por ser especializada em técnicas teatrais iniciou uma explanação sobre o Teatro do Oprimido de Boal (1991), bem como preparou os grupos para as dramatizações.

O trabalho teve início com exercícios voltados às duas primeiras etapas do Teatro do Oprimido: “conhecimento do corpo” e “tornar o corpo expressivo”. Houve primeiramente um aquecimento corporal e em seguida os participantes caminharam pela sala, observaram seus corpos em relação ao espaço para movimentação, perceberam confortos e desconfortos corporais, entreolharam-se, observaram-se a si mesmos e os outros, movimentaram todas as partes do corpo numa espécie de “coreografia improvisada”, e por fim tipificaram animais. Os exercícios tiveram por objetivo prepará-los para iniciarem o processo de dramatização, ou seja, para a criação de cenas a partir de jogos teatrais. Boal (1991) diferencia “exercícios” de jogos teatrais”. Os exercícios são mais apropriados ao “grupo” e mais individualizados. Todos estão juntos, mas mais voltados ao

conhecimento do próprio corpo. Já os jogos são próprios para a interação entre os membros dos grupos. Alguns discentes relataram a importância de ter realizado os exercícios antes do início das dramatizações, dizendo que se sentiram mais preparados e presentes.

Em seguida iniciaram nos grupos, a leitura do dilema atribuído a cada um deles e iniciaram o processo de criação das personagens e da sequência das cenas, bem como as falas e organização do cenário. Para tanto, a professora convidada utilizou-se de uma variante da proposta “quebra de repressão”, da quarta etapa do Teatro do Oprimido, que é a do “teatro como discurso”. Na “quebra de repressão” há o levantamento de situações de opressão vivenciadas pelos integrantes do grupo. Uma das situações é escolhida para dramatização. Deve-se sempre partir de uma questão individual, que tem potencial para tornar-se uma problemática coletiva. Dramatiza-se a cena em que houve a situação de opressão e o grupo, como um todo, decide o desfecho com uma resposta a esta opressão. No caso das dramatizações da disciplina a variante foi a apresentação dos dilemas morais. Os grupos precisavam dramatizar a cena e escolher um desfecho para os dilemas. A partir das apresentações, a ideia era suscitar reflexões, argumentações e abertura para o diálogo.

Cada grupo realizou a dramatização do dilema moral e construiu em conjunto uma resposta, que foi apresentada aos discentes dos outros grupos que assistiam. Ao final das três dramatizações, houve a discussão com todos os discentes sobre as soluções apresentadas pelos pequenos grupos e, nesse momento, novas soluções foram apresentadas para serem novamente dramatizadas.

Pudemos observar que os exercícios realizados possibilitaram aos participantes a representação de diversos acontecimentos e papéis, o que permitiu a introdução de pontos de vista diferentes com relação a uma mesma situação e/ou personagem, ampliando-se, assim, a percepção e compreensão dos temas em foco. Ao mesmo tempo, a atividade possibilitou que cada um dos envolvidos explorasse e expressasse (para aqueles que assim o quiseram) em um ambiente propício, seus próprios valores, pensamentos e sentimentos diante das situações representadas. Todos esses aspectos vão ao encontro do que Puig (1999) apresenta como elementos profícuos da dramatização em contextos educativos e para o desenvolvimento moral.

Além disso, os discentes relataram que o processo de dramatização fez com que os temas que já eram profundos e difíceis de serem tratados, tornaram-se viscerais, trabalhando profundamente em cada um as questões reflexivas trazidas. Desse modo, tanto no momento de dramatização, quanto no momento em que estavam assistindo às dramatizações dos colegas, mostraram-se bastante satisfeitos com a forma de discussão dos dilemas e seus desfechos.

Destaca-se, ainda, o alto nível de motivação, envolvimento, interação e cooperação no desenvolvimento das atividades, o que também confirma a eficácia dessa estratégia como um recurso educativo e formativo.

Conclusão

O Teatro do Oprimido (BOAL, 1991) permitiu que os discentes não só criassem suas opiniões, mas também as expressassem de forma democrática. É necessário que se criem espaços de construção democrática da Educação, espaços e experiências que sejam construídos por e com democracia, onde haja a efetiva participação de todos os envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, as premissas de Boal, que levam qualquer pessoa a experimentar a criação teatral por meio de exercícios e jogos que propõem a resolução de problemas e a reflexão social, assim mostraram-se ideais para o desenvolvimento do trabalho de discussão dos dilemas morais.

Lind (2019) afirma que a democracia precisa de um teatro que trate as pessoas como participantes e que ao invés de transmitir valores e soluções de conflito de valores, incentive a resolução dos próprios problemas advindos do sistema de valores de cada discente, e dessa forma promova a competência moral democrática entre todos os participantes. Outrossim, desencadeia emoções na medida certa para que se mantenha o pensamento e a comunicação, sem que se sintam também entediados.

Esse tipo de trabalho desfaz a relação verticalizada que ocorre nos ambientes de aprendizagem, o discente passa a ser sujeito ativo de seu processo, o que costuma ser bastante estimulante para a construção do saber. Durante a discussão dos dilemas morais dramatizados em sala de aula houve a discussão livre e produtiva, a articulação de sentimentos pessoais e o esclarecimento de problemas. Os discentes

conseguiram articular suas opiniões e como se encontravam em grupo, tiveram a tarefa de encontrar argumentos racionais para convencer os outros sobre a validade de sua opinião.

Ao final, as discussões tornaram-se muito produtivas, embora houvesse discordância, a forma como a experiência foi conduzida possibilitou discussões respeitadas dos conflitos de opiniões, expressando de forma descritiva e não pessoal as opiniões, o que permitiu uma construção coletiva e democrática de soluções éticas para os dilemas morais, tornando-se uma experiência muito produtiva para o desenvolvimento moral dos discentes. Consideramos, assim, que as discussões de dilemas morais aliadas à dramatização dos dilemas podem potencializar a reflexão sobre a formação moral e a educação democrática.

REFERÊNCIAS

BATAGLIA, P. U. R; BORTOLANZA, M. R. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, vol. 14, n. 2, p. 126-140, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000200011. Acesso em: 28 jan. 2020

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CORDEIRO, A.P. Dramatização e conscientização em EJA por meio das propostas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. In: GIROTTO, C.G.G.S. e MIGUEL, J.C. (orgs.). *Abordagens pedagógicas do ensino de linguagens em EJA*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2009.

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

LIND, G. Discussion Theater. A Method of Democratic Education. *Ethics in Progress* (ISSN 2084-9257). Vol. 10 (2019). No. 1, pp. 23-40, 2019. Disponível em: <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/24644>. Acesso em: 28 jan. 2020

PIAGET, J **O Juízo moral na criança**. São Paulo, Summus, 1994. (Original de 1932).

PUIG, J. M. **Ética e Valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

A GRATIDÃO, O AMOR E O DEVER NA EDUCAÇÃO MORAL: A proposta Waldorf

Maíra de Oliveira Martins

Tania Stoltz

INTRODUÇÃO

Quando falamos em Educação Moral, Educação em Valores, pensamos logo em características comportamentais e anímicas específicas. Pensamos naquelas características que trazem o respeito ao outro, o seu bem-estar, relacionamentos recíprocos e saudáveis. Portanto, pensamos em uma educação para o bem. Neste sentido, existem várias perspectivas, por exemplo Jean Piaget, Émile Durkheim, Yves de La Taille, Josep Maria Puig, que abordam sobre condutas, sentimentos, valores morais; tanto conceituando, como apontando formas de se relacionar e assim desenvolver a moral. Todas estas perspectivas almejam uma Educação Moral. Pois bem, neste capítulo nos reservamos a discutir a Educação Moral sobre a perspectiva da Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, abordando os conceitos de gratidão, amor e dever como elementos anímicos para um desenvolvimento moral saudável.

A Pedagogia Waldorf surgiu no final do século XIX, início do século XX, na Alemanha, como um movimento educacional, juntamente com o Movimento Escola Nova, que ganhava força nesse período. No entanto, Rickli (2010), ao fazer uma análise sobre o movimento Escola Nova, observa o fato de não ser mencionada a Pedagogia Waldorf, que também estava sendo estruturada nesta época. “Uma das correntes pedagógicas surgidas na época foi, porém virtualmente ignorada nos estudos de educação, em nível mundial, até os anos 80: a Pedagogia Waldorf, fundada na Alemanha em 1919 pelo pensador Rudolf Steiner” (RICKLI, 2010, p. 1). Uma possibilidade para tal exclusão poderia estar relacionada à vinculação de Steiner com a Sociedade Teosófica da Alemanha. Embora seu rompimento com esta Sociedade seja justamente por divergências de pensamento (STEINER, 2019),

o ideal de Steiner ganhou o caráter de “oculto”, “místico”, etc. Mas, até 2010, “[...] o Brasil está em oitavo lugar entre os 60 países onde existem escolas Waldorf, empatando com o Reino Unido (segundo país atingido pelo movimento), e bem à frente da própria Áustria, país natal de Rudolf Steiner” (RICKLI, 2010, p. 2). No Brasil, atualmente existem mais de 250 escolas pelo país, com grande concentração no estado de São Paulo (FEWB, 2020). Também nesse estado encontra-se a primeira faculdade no modelo da Pedagogia Waldorf, a Faculdade Rudolf Steiner, localizada na cidade de São Paulo.

Quais são, afinal, as ideias de Steiner? Quais os fundamentos dessa pedagogia? Como já citado, as ideias de Rudolf Steiner foram divulgadas no Movimento Teosófico. De modo geral, esse movimento era composto por pessoas que se sentiam insatisfeitas, sobretudo, com as confissões religiosas tradicionais. Essas pessoas buscavam algo a mais do que a religião trazia, e tinham pouco interesse em bases científicas. A sociedade Teosófica preocupava-se apenas com questões teóricas, visava somente uma doutrina vertida em palavras; abrangia questões de cosmologia, filosofia e religião somente por meio de orientações verbais. Já os ideais de Rudolf Steiner ansiavam por ir além da mera palavra. Segundo Steiner, “[...] tem de intervir, conforme as exigências do atual espírito da época, na verdadeira vida prática em todos os âmbitos, aí se evidenciou paulatinamente, por motivos intrínsecos, a impossibilidade de o movimento antroposófico continuar sua atuação em conjunto com o movimento teosófico” (STEINER, 2019, p. 12). A partir deste pressuposto, o movimento, agora antroposófico, passou a considerar aspectos artísticos, sociais, científicos e pedagógicos para fundamentar os pensamentos de até então.

Em meio à primeira guerra mundial, a Antroposofia estava em movimento, e, quando do término, em 1918, Steiner recebeu visitas de amigos que o inspiraram a uma grande conquista. Este infortúnio fez brotar em Steiner uma grande preocupação sobre a questão social; revelou-se nele que a humanidade passara por uma crise primordial da evolução humana. Contudo, a população, que passava por misérias físicas e psíquicas, não se deixava atingir com conhecimentos superiores. Diziam: “Sim, pode ser tudo muito bonito. Não obstante, o conteúdo se refere às condições futuras da humanidade. [...]”, ou “Por que deveríamos, agora, demonstrar interesse maior pelo futuro do que podíamos demonstrar quando os

canhões apontavam para nossos corpos?” (STEINER, 2019, p. 19-20). Nesse sentido, Steiner percebeu que somente seria frutífero pensar o futuro se houvesse um olhar para a infância e juventude. Assim, surgiu o impulso de criar a primeira escola com fundamentos antroposóficos, em que um fabricante e empresário de uma fábrica de cigarros, a Waldorf Astoria, em Sttugart, Alemanha, fundou para filhos dos funcionários a escola Waldorf Livre, cabendo a Steiner a implementação didático-pedagógica da escola, em 1919. “[...] essa Escola Waldorf se tornou rapidamente uma escola para todas as classes sociais [...]”, disse Steiner (2019, p. 21). A pedagogia Waldorf, portanto, deriva de uma preocupação com a esfera social da humanidade. Sua base epistemológica é a Antroposofia. E o que isto significa?

~~~~~

A Antroposofia, que busca seus conhecimentos não apenas mediante a experiência exterior, mediante a observação e o intelecto sintetizador, [...] distingue no ser humano o corpo, a alma e o espírito; e apreende o espírito em sua vivacidade, e não em sua abstração como soma de pensamentos, fato que se tornou comum nos tempos mais recentes. (STEINER, 2019, p. 22).

Uma frase pronunciada desde a Grécia antiga, ‘Conhece-se-te a ti mesmo’, eis o fundamento da Antroposofia. Como exigência da humanidade, essa frase ressoa o propósito da teoria de Steiner em compreender o significado universal do ser humano. A Pedagogia Waldorf se diferencia do intelectualismo e do materialismo de sua época, diferenciando-se substancialmente na maneira de observar o ser humano e o mundo. Steiner (2019) reconhece os avanços da humanidade graças ao desenvolvimento do intelectualismo, no entanto, dentro do âmbito da educação, principalmente de crianças, defende a ideia de que é necessário prestar atenção quanto ao uso excessivo do intelectual, degenerando as outras potencialidades humanas.

## O desenvolvimento da criança e a Educação Moral Waldorf

Segundo a Antroposofia, a educação se dá, principalmente, nos três primeiros setênios da vida, ou seja, do zero aos 21 anos de idade. No primeiro setênio, do nascimento até por volta dos sete anos, a criança vem surgindo ao mundo de maneira gradativa, ou seja, sua consciência ainda dorme; está, por assim dizer, ‘encarnando’ aqui na Terra. Tudo o que recebe do meio externo é sentido de forma integral, todas as vivências possuem o caráter formador, plasmador de sua estrutura física. Nesse sentido, sua resposta ao mundo se dá por meio da imitação. “Não são, pois, as sentenças morais nem os ensinamentos da razão que atuam nesse sentido sobre a criança, mas apenas o que os adultos fazem em sua redondeza de maneira visível.” (STEINER, 2012, p. 28).

A entrada para o segundo setênio é marcada pela troca dos dentes; neste período a criança está para desenvolver o sentimento de valor e sentido sobre as coisas, a partir de imagens e por analogia. Sua relação com o mundo, até por volta dos 14 anos, dá-se a partir de aspiração a ideais e da autoridade, aquela figura respeitada de forma natural, que constitui em essência as evidências de hábitos e inclinações a serem seguidos pelo jovem; trata-se da autoridade ‘amada’. “Daí a importância, para o jovem, de ter à sua volta mestres, personalidades cuja maneira de ver e julgar o mundo possa despertar nele as forças intelectuais e morais desejáveis” (STEINER, 2012, p. 33).

No terceiro setênio, então, da puberdade até por volta dos 21 anos, o jovem possui a capacidade de pensar o mundo, formando conceitos e julgamentos. Agora, as forças das imagens e exemplos recebidos transformam-se em vida interior que se torna capaz de exteriorizar-se a partir dos julgamentos e conceitos abstraídos das vivências dos períodos anteriores. “Não há um pensar sadio que não tenha sido precedido por um senso de verdade baseado no indiscutível respeito à autoridade” (STEINER, 2012, p. 47). Steiner nos propõe três grandes períodos do desenvolvimento da criança, em que em cada setênio é necessário saber qual



A pedagogia provém deste conhecimento sobre o ser humano, no que se refere a corpo, alma e espírito, outrossim no que diz respeito ao verdadeiro querer, sentir e pensar. De acordo com Steiner (2012), o corpo é o membro em que nos apresentamos aos sentidos físicos; isto é, o corpo físico, o qual está submetido a todas as leis da física e da química. Este corpo é o primeiro que se desenvolve, a partir do nascimento. Este corpo também possui uma constituição sutil, em que dá vida, crescimento, manutenção desta vida e é responsável pela reprodução. Possui uma força vital, por isso, esta constituição é chamada, na Antroposofia, de corpo vital, ou etérico. Este ‘corpo’ etérico se desenvolve a partir das trocas dos dentes até por volta da puberdade. Como alma, Steiner (2012) denomina o aspecto da constituição humana no qual possuímos as sensações, emoções, dores, prazer, etc. “Um ser composto só dos corpos físico e etérico não possui essas manifestações psíquicas que poderíamos reunir sob o termo ‘sensibilidade’” (Steiner, 2012, p. 17). Na Antroposofia, esta constituição é chamada de corpo astral, ou das sensações; desenvolve-se a partir da puberdade até por volta dos 21 anos. Espírito, para Steiner (2012), refere-se a algo muito vivo e concreto. Estamos acostumados a abordar este aspecto de uma maneira abstrata; no entanto, na perspectiva steineriana, portanto, antroposófica, o aspecto espiritual do ser humano trata-se do seu “eu”. Este aspecto espiritual é o que diferencia o ser humano de qualquer outro ser da natureza; a

<sup>27</sup> Forças anímicas dizem respeito a conteúdos interiorizados, de maneira a manifestar-se nos sentimentos, pensamentos e ações. Nestes períodos citados, essas forças anímicas, ou seja, esses conteúdos que se tornarão a vida interior da criança, ainda estão em desenvolvimento. Daí a importância de se observar qual o período em que a criança vive (STEINER, 2008; 2012; 2013; 2019).

palavra “eu” traduz a essência, o âmago do ser humano. Podemos dizer qualquer nome a qualquer coisa ou pessoa, mas só podemos dizer “eu” para si próprio. Desta forma, é este ‘corpo’, esta constituição, que nos permite ter a consciência sobre as coisas e a autoconsciência. É nossa parte espiritual na qual construímos um mundo interno, comunicando com o mundo externo. “Um ente capaz de dizer ‘eu’ de si próprio constitui um mundo por si” (Steiner, 2012, p. 19). A grande tarefa dessa nossa constituição espiritual é aperfeiçoar, conscientemente, as condutas, as emoções, as más inclinações e até as doenças, transformando assim, os ‘membros inferiores’ (Steiner, 2012).

Na Pedagogia Waldorf pergunta-se: o que é uma criança? A criança é uma unidade, que se transforma. Por isso, conhecer a criança não é o suficiente, é preciso conhecer o ser humano. A primeira coisa que se reconhece, nesses termos, é que a cada sete/oito anos o ser humano é transformado (STEINER, 2013).

O professor deve ter essa consciência, “Ele deve estar perante a criança com uma reverência imensa, e saber: aqui está um ser divino-espiritual que desceu à Terra. [...]; que, com isto, inundemos nossos corações e então, desse ponto em diante, nos tornemos educadores [...]” (Steiner, 2013, p. 13). Bach Junior, Stoltz e Veiga (2013) observam a questão da autoeducação dos professores. Os autores ressaltam que os professores devem considerar que, quando se fala em educação, esta precisa sempre ser reaccessada, ser o norte teórico. Na própria estrutura metodológica da Pedagogia Waldorf há uma intenção de preparar o educador, por meio da liberdade humana. Nesse sentido, para que o professor tenha a liberdade para atuar, é necessário se desenvolver, neste caso com base na Antroposofia. “Assim, quando se reflete sobre a Pedagogia Waldorf, leva-se em consideração que sua aplicação envolve indivíduos em processo de desenvolvimento biológico e psíquico (discentes) e indivíduos que já cumpriram a etapa biológica e encontram-se na evolução anímica e mental” (BACH JUNIOR; STOLTZ; VEIGA, 2013, p. 165).

O ato de ensinar, mediante a estes conceitos, é orientado essencialmente por uma busca individual de uma entidade que está sempre em construção. Este reconhecimento capacita o professor a libertação de padronizações e percepções fixas sobre as coisas. Assim, o trabalho do professor é tornar o ensino um movimento flexível, “a autenticidade da Pedagogia Waldorf está imediatamente relacionada



Aos nove anos de idade, mais ou menos, a criança passa por um momento singular. A linguagem desde então proporcionou à criança dizer de si mesma como “eu”. Contudo, esse “eu” ainda estava inconsciente. A partir de agora, o sentido da palavra “eu” para o infante ganha seu caráter anímico e, portanto, ela toma consciência da diferenciação entre o “eu” e o mundo. Isso gera um certo desconforto inconsciente, surgindo inquietações na alma no sentido de questionar a figura de autoridade. “Será que o que me diz é verdade?”, “Será que está certa?”, são perguntas que surgem, ainda que de maneira inconsciente. “[...] é neste momento da vida que a criança decide se continuará ou não tendo plena confiança na autoridade” (STEINER, 2008, p. 59). E é agora que a autoridade, que deve estar em coerência entre seu anímico e as imagens passadas à criança. Desse modo, tem a tarefa de desenvolver a confiança desde a infância, pois é através da confiança que se consolida o caráter moral desta, que até o momento está apenas como tendência.

A entrada na puberdade anuncia o princípio da vontade própria, aquela provinda de sua liberdade. A Pedagogia Waldorf atua de maneira que, no período anterior, a autoridade busca amadurecer o sentir moral, para que este transforme-se em vontade livre, neste período. A importância da figura de autoridade está em proporcionar as simpatias e antipatias morais de uma maneira totalmente ética, e isso somente ocorre a partir do relacionamento ético entre o educador e seus educandos. Isso reverbera agora, no jovem adolescente, no modo de controlar e reorientar seus impulsos morais, a partir de seu próprio ser. Nesse sentido, Steiner (2008, p. 66) observa a questão do altruísmo como forma de educação moral.

Devemos, realmente, ter diante de nós [o altruísmo] como objetivo, como ideal, não inserirmos no indivíduo nenhuma parcela de nosso ponto de vista; devemos apenas nos colocar a seu lado, permitindo que ele desenvolva suas próprias simpatias e antipatias em relação a moral, para que ele cresça desenvolvendo corretamente os impulsos morais e que alcance a emancipação na idade adequada.

Portanto, a educação moral que Steiner defende é aquela baseada em preceitos que consideram a criança como um ser integral (corpo, alma e espírito)



e contínuo (a essência que se transforma ao longo da existência). Podemos observar que suas ideias sobre a moral são amigáveis com alguns pensadores do desenvolvimento moral, como por exemplo Piaget. Stoltz e Weger (2012) refletiram sobre o papel da arte no processo de formação humana, com base nas perspectivas de Piaget e Steiner. Para Steiner, a arte é fundamental no desenvolvimento do ser humano, pois desempenha a função de intermediar a percepção e o conceito, oferecendo a essência do que constitui o objeto e proporcionando o conhecimento real deste. “[...] entende a arte como a continuação da natureza. É o terceiro reino necessário, além dos sentidos e razão” (Stoltz, Weger, 2012, p. 135, tradução nossa). Enquanto Piaget se debruçou no estudo do desenvolvimento cognitivo, não dando contribuições no sentido artístico, ofereceu à Ciência um estudo complexo e minucioso sobre o desenvolvimento mental infantil. Os autores relacionaram, portanto, a contribuição de Piaget no sentido de evidenciar a importância da diferenciação do sujeito da realidade, para o desenvolvimento da individualidade. Ressaltam, desta forma, a arte como a forma complementar de estabelecer esta diferenciação, entrando em contato cada vez mais consigo próprio, se encontrando, assim, na natureza que o pertence. “Os elementos importantes dessa expansão são encontrados neste estudo: uma consideração para intuição e observação, o contato subjetivo com a cultura e as artes e seus próprios processos criativos em desenvolvimento, não somente em relação ao intelectual, mas no que diz respeito ao corpo e aos sentimentos” (Stoltz, Weger, 2012, p. 141, tradução nossa).

Já Flory e Guglielmo (2019) apontaram para algumas convergências entre Piaget e Steiner, e a principal delas se refere ao princípio do relacionamento da criança com seu meio ambiente, como possibilidade de desenvolvimento. No que tange à moral, além das experiências iniciais serem fundamentais para o desabrochar de uma moral do bem na adolescência, ambos os autores enfatizam a função da autoridade como essencial para a construção da moral autônoma em Piaget e da vontade livre em Steiner. “Assim, pensamos ser possível abstrair, como comum às duas perspectivas, a importância fundamental de que a criança vivencie relações de respeito ao seu ser individual e ao seu desenvolvimento, que se traduzam em liberdade para agir, interagir e se desenvolver” (FLORY & GUGLIELMO, 2019, p. 82).



Podemos ver aproximação, também, entre Steiner e Freire no que diz respeito, sobretudo, à educação e liberdade (BACH JUNIOR; VEIGA; STOLTZ, 2012). Steiner e Freire partem de epistemologias distintas; enquanto Freire pressupõe ideais marxistas e políticas, Steiner baseia-se em sua teoria do conhecimento humano. No entanto, ambos os autores criticam a esfera social, no sentido de uma emancipação da consciência. No que tange à educação, ambos propõem uma educação crítica, promovendo a liberdade humana. A liberdade, na Pedagogia Waldorf se refere à possibilidade de atuar a partir de um individualismo ético, ou seja, a partir de uma autoeducação consciente com seu mundo. A prática pedagógica, nestes termos, vem a ter o papel de preparar o nascimento de consciência. Na concepção freiriana, a liberdade possui o cunho de dialógica, de maneira que não se deve impor uma consciência sobre outra. Neste sentido, em ambos os autores, não há prescrições para a liberdade, ela é construída dia a dia. Essas considerações reverberam no desenvolvimento moral no sentido de proporcionar a autonomia humana, “[...] o exercício do individualismo ético encontraria um complemento na proposta freiriana. A dialogicidade é a forma de ser junto onde ‘os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença’ [...]” (BACH JUNIOR; VEIGA; STOLTZ, 2012, p. 54).

### ***A gratidão, o amor e o dever***

Na proposta da educação moral de Steiner, podemos observar o sentir como elemento fundamental do que podemos chamar de consciência moral posterior. Coadunando com outros autores, a proposta de Steiner baseia-se na relação do indivíduo com os outros seres humanos e com o mundo que o cerca. Destarte, Steiner define três elementos anímicos primordiais para a educação moral. São eles a gratidão, o amor e o dever. O sentimento de gratidão é o primeiro elemento anímico a ser desenvolvido. Na nossa atual sociedade este sentimento talvez permaneça sempre inconsciente, mas na Pedagogia Waldorf há uma preocupação em desenvolvê-lo de maneira consciente e sistemática. Em todas as situações concretas, deve-se abordar o elemento da gratidão pelas coisas e seres inter-relacionados a nós. Desta forma, a criança desenvolve uma certa visão cognitiva

de quais elementos merecem nossa gratidão. “Assim, nós não apelamos a uma transmissão qualquer de alguma confissão religiosa tradicional – [...], apelamos inicialmente, no que diz respeito ao pensar, ao sentimento de gratidão” (STEINER, 2019, p. 287).

O segundo elemento anímico a ser desenvolvido é o amor. O amor na perspectiva steineriana refere-se à capacidade de integração com a vida interior do outro, de maneira a conseguir vivenciar a experiência alheia. Esse amor tem sua base sólida quando o princípio da autoridade, descrito acima, é constituído de maneira verdadeira pelo professor. Assim, torna-se possível a transformação deste princípio em uma autêntica sensibilidade amorosa, uma vez que houve essa sensibilidade entre o professor e o aluno. “Ora, só se conduz a uma base segura para o amor maduro no mundo aquilo que se desenvolve naturalmente da imitação, passando pelo sentimento de autoridade, para se tornar amor” (STEINER, 2019, p. 288). E esse sentimento verte-se em vontade, surgindo o terceiro elemento anímico, o dever. Este elemento se caracteriza pela transformação do universal para o individual. A gratidão e o amor são forças anímicas, ou sentimentos, emoções, como queiramos chamar, de ordem universal. O dever (também chamado por Steiner de responsabilidade moral), no entanto, é de ordem individual.

Aqui chegamos à ação individual; conscientizar-se da individualidade e do nosso lugar no mundo, para agir baseado nessas condições. Por isso, Steiner define entre os onze e doze anos o surgimento deste terceiro elemento, quando a criança é capaz de perceber a natureza exterior, orgânica e inorgânica, e sentir o desejo de se realizar no mundo como ser humano. “Ela quer se realizar como ser humano até naquele âmbito da natureza que, no próprio homem, vem a ser a vida dos instintos, dos impulsos” (STEINER, 2019, p. 291). Então é o momento de desenvolver a responsabilidade moral.

Assim, tentamos sintetizar a perspectiva de Steiner sobre o mundo e a Educação, em especial a Educação Moral. Como educadores, somos responsáveis pela inserção dos germes morais que, ao seu tempo, fecundaram-se e brotarão em forma de sentimentos, como a gratidão e o amor, que permearão toda a conduta humana, a partir de um sentimento de dever moral.

## Considerações finais

Ao propormos uma reflexão sobre Educação Moral, apresentamos a perspectiva Waldorf como possibilidade de pensar elementos que compõem uma vida verdadeiramente moral. Ao lado de autores que prezam pelo respeito mútuo, cooperação, entre outras características, Rudolf Steiner nos lembra de três grandes e importantes elementos anímicos que, enquanto educadores, precisamos cultivar nas crianças, favorecendo torná-las jovens e adultos com possibilidades de gerarem frutos a partir do amor; serem capazes reconhecer situações e seres dignos da gratidão, e interiorizarem uma responsabilidade perante o mundo e as pessoas, sendo, portanto, respeitosos, cooperativos, moralmente autônomos, enfim, livres.

Vimos de um longo período histórico de distorções a respeito da moral, recebemos influências, nos âmbitos do querer, sentir e pensar, sobre a relativização de certos valores, como o respeito, a cordialidade, a solidariedade e até o próprio amor. Portanto, acreditamos ser uma necessidade atual repensar sobre esse tema, bem como resgatar os princípios e valores que constituem as verdadeiras relações. Elementos anímicos que nos tornam verdadeiramente humanos. A vida interior da criança é construída no dia a dia, nas relações, com os adultos, com as crianças e com o mundo. Portanto, ressaltamos a importância do verdadeiro conhecimento, por parte do educador, da essência do ser humano, de como se desenvolve certas capacidades que mais tarde as tornarão indivíduos éticos, morais e ativos na transformação do mundo. Por outro lado, sua autoeducação é fundamental na construção da educação moral, pois é na relação ética que se lança o germe para a transformação das futuras relações éticas.

Apresentamos, em síntese, a Pedagogia Waldorf como uma possibilidade de reflexão sobre o assunto. Rudolf Steiner e sua teoria oferece um leque de reflexões acerca do desenvolvimento moral do indivíduo. Ainda que brevemente, abordamos a questão dos elementos anímicos. No entanto, trazemos como possibilidades a reflexão sobre a autoeducação no processo de construção da moral. Steiner apresenta uma proposta na qual o papel de educadores e o processo educativo consistem em elementos que vão muito além do ato de ensinar e aprender. A proposta da Pedagogia Waldorf envolve toda a equipe escolar, e este processo

de aprendizagem diz respeito a todos os envolvidos; o desenvolvimento da autoeducação se entrelaça à construção educativa da criança.

Nesse sentido, a educação Waldorf possui como objetivo formar indivíduos, não somente autônomos moral e intelectualmente, mas, principalmente, indivíduos livres, seres humanos plenos. A filosofia de Steiner, na prática pedagógica, fundamenta-se na moral autônoma, moral do bem. Ao propor a autoeducação e o desenvolvimento dos elementos anímicos fundamentais ao desenvolvimento moral, Steiner evidencia uma conduta ética e livre para a vida, que denomina como individualismo ético. Também podemos destacar o papel da arte como um meio de atuação em favor da construção ética. A partir dos elementos da natureza, cores, música, movimentos, a arte permite a presença no aqui e agora, permitindo, assim, olhar verdadeiramente para o meio externo, interiorizando os conteúdos nos âmbitos do sentir, pensar e querer, ou seja, ação. A Pedagogia Waldorf busca o desenvolvimento da criança de maneira que possa se tornar um ser humano pleno na vida, livre no seu pensar, sentir e querer. Portanto, livre para a gratidão, para o amor e para o dever.

## REFERÊNCIAS

BACH, JR. J.; VEIGA, M. Da.; STOLTZ, T. Educação, Liberdade e Sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner. *Educação em Revista*. Marília, v. 13, n. 1, p. 47-62, Jan-Jun, 2012.

\_\_\_\_\_; STOLTZ, T.; VEIGA, M. Da. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. Educação: teoria e prática. Rio Claro. Vol. 23, n. 42/ p. 161-175. Jan-Abr. 2013.

\_\_\_\_\_. A ideia de liberdade em Steiner: fundamentos de uma educação fenomenológica. *Educativa*. Goiania, v. 16, n. 1, p. 5-23, jan/jun. 2013.

FEWB. Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/dados.html> acessado em 24 ago 2020.

FLORY, E.; GUGLIELMO, M. F.; Piaget e Steiner: perspectivas sobre o desenvolvimento moral. In: BACH JUNIOR, J. (organizador) **A educação Waldorf no século XXI**. Curitiba: Lohengrin, 2019.

RICKLI, R. Escola Nova, Teosofia, UNESCO e Pedagogia Waldorf: um enredo novelesco e suas possíveis lições. Biblioteca Virtual Tropis. 2010. Disponível em: <http://www.tropis.org/biblioteca/> acessado em 24 ago 2020.

STEINER, R. **Pedagogia, arte e moral**. 1o ed. São Paulo: João de Barro Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **A educação da criança: segundo a Ciência Espiritual**. 5o ed. São Paulo: Antroposófica: 2012.

\_\_\_\_\_. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. 2o ed. São Paulo: Antroposófica: FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento saudável do ser humano: uma introdução à pedagogia e à didática antroposóficas**. 2o ed. São Paulo: Antroposófica: FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2019.

STOLTZ, T.; WEGER, U. Piaget and Steiner: Science and art in the process of formation. *RoSe- Research on Steiner Education*. Vol 3. No 1, p. 134-145. July, 2012.





Viva em 13 de abril de 2020, com Priscila Cruz, Presidente da Organização Não Governamental (ONG) “Todos pela Educação” (ARAÚJO; PEREIRA, 2020, p.231). Nesta, além da denominação, a entrevistada definiu o Ensino Remoto Emergencial-ERE “como um caminho alternativo e necessário para evitar a evasão e sérias lacunas de aprendizagens”.

Nessa direção, tanto os trabalhadores da educação como os estudantes, de maneira geral, precisariam empoderar - se de competências e habilidades, que se tornariam uma constante em suas vidas, em um contínuo processo de reflexão e construção coletiva. O que se questiona é: se o método utilizado pelos dirigentes, na convocação para adesão à modalidade de ensino em questão, seguiu ou não essas prerrogativas.

Por isso, buscou-se encontrar respostas para as seguintes perguntas: a) Quais foram as impressões e atitudes dos professores no decurso do ERE nas escolas de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais? b) Como aconteceram os citados tipos de interatividade entre os professores e os familiares nessa modalidade substitutiva de ensino? c) Quais foram as regras, os princípios e os valores imbricados entre professores, estudantes e equipe gestora no ERE?

Os estudantes atendidos pelos professores participantes deste estudo foram aqueles da escola pública, em esfera municipal, de duas localidades diferentes no interior do estado de São Paulo. Uma Escola A, em município com mais de 500 mil habitantes e a outra Escola B, com pouco mais de 100 mil habitantes, mas que, apesar de apresentarem realidades diferentes, propiciaram a observação da realização do ERE com implicações e circunstâncias bem peculiares.

As hipóteses mais prováveis levaram em consideração a importância da incorporação dos pressupostos teóricos dos estudos da Moral, propostos por Piaget (1932/1994) em sua obra o “Juízo Moral”. Nela o autor faz o reconhecimento de duas morais – a heteronomia e a autonomia, usadas para elucidar e nortear as decisões coletivas diante dos conflitos e dos desafios decorrentes do ensino remoto e das demandas dele provenientes.

Tanto nos seus impedimentos como nas descobertas decorrentes da pandemia, encontrou-se, nos estudos da educação moral, os referenciais para resolver, apoiar, enfrentar e ressignificar as práticas docentes por meio de diálogo e

de autoconhecimento. De acordo com Puig (2004 b, p. 63), é preciso haver busca de respostas coerentes com a atuação frente aos conflitos, encontrando na interação com os adultos mais experientes (professores, membros da família, colegas de turma) e nas ferramentas digitais, os mediadores humanos e instrumentais necessários à realização do ERE nas Instituições de Ensino investigadas.

Apresentou-se como objetivo geral do estudo: descrever como os professores de Anos Iniciais entenderam e reagiram ao chamado feito pelos Sistemas de Ensino ante ao ERE enquanto práticas sociais e morais em uma perspectiva da Educação Moral. Já os objetivos específicos: i) identificar as impressões dos professores ao longo do processo de ensino na modalidade remota como prática social; ii) enumerar as ferramentas utilizadas no desenvolvimento desse trabalho nesse ínterim; e iii) analisar as implicações das práticas morais adotadas pelos professores em relação à educação em valores.

Cabe aqui ressaltar e enaltecer que a iniciativa em realizar esse estudo e compartilhar a experiência em questão encontrou aporte teórico-metodológico no curso de extensão de “Educação em Valores” - orientado pela profa. Dra. Rita Melissa Lepre da Universidade Estadual Paulista – Unesp Bauru (SP) - e pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação – GEPEDEME – Unesp/CNPq que, de forma plural, acolheu e orientou aos professores e pesquisadores participantes na realização de estudos, pesquisas e formação de professores voltados à formação em valores, dentre eles, o primeiro coautor.

A seguir, são descritos os referenciais teórico-metodológicos que orientaram a produção e a análise dos dados.

## **REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Esta investigação inscreveu-se como referencial teórico-metodológico da pesquisa de interpretação qualitativa por meio do delineamento da pesquisa participante, com enfoque nas contribuições dos estudos de Flick (2009), Piaget (1932/1994), Vigotski (2009), Kant (1974 e 1999), Puig (1998 a, 2004 b), Nascimento

e Santos (2018), Menin *et al.* (2014) e Lepre (2020) à realização da análise e discussão dos resultados.

Atualmente, percebe-se a necessidade de um fazer pedagógico preocupado e em consonância com uma Educação para Moralidade, em fornecer respostas às situações-problema do mundo real, norteadas para a reflexão em grupo, para os princípios morais de maneira justa, autônoma e responsável, ou seja, ao citar o termo autonomia, abre-se espaço para uma discussão mais aprofundada em relação ao Desenvolvimento Moral, a qual se recorre aos postulados teóricos de Jean Piaget (1932/1994) para elucidação dessas questões.

“Piaget, ao investigar o desenvolvimento do juízo moral em 1932 nas crianças, a partir da observação das relações sociais por meio de jogos de regras [...], reconheceu a existência das duas morais: a heteronomia e autonomia” (LEPRE, 2020, p.11) já descritas na introdução. Dessa forma, o epistemólogo Piaget, estabelecia um elo entre a criança e as gerações anteriores, pautado na coação e na cooperação. Relacionou ainda a moral da heteronomia com a coação e a moral da autonomia com a cooperação. Essa relação se deu de forma bem detalhada, evidenciada por meio de entrevistas clínicas com as crianças diante de faltas gravíssimas apresentadas por elas em diferentes situações.

Em razão das relações entre adultos e crianças nas escolas, em vários momentos, se mostrarem como práticas sociais, “a Educação Moral”, concebida por Piaget, viu a possibilidade de transformar a criança de hoje no adulto de amanhã, apto a viver com autonomia, um valor moral que possibilita ao “sujeito capaz de se colocar no lugar do outro para agir moralmente de acordo com o bem – fundamentado no imperativo categórico” (KADOOKA; LEPRE e EVANGELISTA, 2015, p. 3).

Isso não quer dizer que não existissem adultos que ainda não fossem heterônomos ou que não preferissem continuar nessa condição. Assim, os autores definem que ter “a heteronomia significa ser governado por outros sem questionamento às regras impostas, pelo medo à punição ou visando o seu bem-estar e o interesse próprio”. (KADOOKA; LEPRE e EVANGELISTA, 2015, p. 3).

Fato é que suas ideias, em certa medida, trouxeram grandes contribuições à discussão acerca do desenvolvimento Moral para Piaget (1932/1994). Este



propôs três estágios para explicação da consciência de regras e que, de certa forma, contribuíssem com posicionamentos morais ao longo do desenvolvimento humano: o *pré-moral ou anomia* – sempre balizado em razão de seu desejo (zero a 4 anos e 11 meses); a *heteronomia* “em que procuram imitar os mais velhos e alterar as regras a seu bel prazer, atendendo a seus próprios interesses” (5 a 11/12 anos); e por último, a *autonomia*, momento em que a criança toma consciência das regras e levam em consideração diferentes pontos de vistas e interesses” (LEPRE, 2020, p.8-9).

Segundo Lepre (2020, p. 12), “o princípio da autonomia se desenvolve com a autoconsciência, em detrimento do favorecimento do contexto na relação entre iguais”. Entende a autonomia como “a capacidade de elaborar as próprias normas, de modo que possam ser compreendidas na essência” e enfatiza que [...], o seu modo de agir precisa de concordância e validade universal visando o bem de todos”. A autora destaca ainda que “as crianças encontram nas experiências cooperativas” a oportunidade de vivenciar, por meio do diálogo, várias práticas sociais com noções e valores diversos, que podem ser esclarecidas, por exemplo, como no caso da noção de justiça, que pode se apresentar como sinônimo de igualdade, mas que, com o aprimoramento necessário, irá transcender como sinônimo de equidade (LEPRE, 2020, p. 12-13).

No que concerne às atitudes e qualidades pessoais para atuação do “educador” ou professor no ensino remoto, Puig (1998, p. 195) em seu livro *Ética e Valores: métodos de um ensino transversal*, defende um horizonte de atitudes e valores convenientes à Educação Moral. Pontua, na obra mencionada, os quatro elementos ou comportamentos preponderantes e necessários à intervenção com os “educandos” ou estudantes, tais como: - aceitação acolhedora e positiva do educador em decorrência de sua percepção; - a autenticidade ou coerência; - a concepção positiva da pessoa e das relações humanas; e – a maturidade emocional do educador (PUIG, 1998 a, p. 194-199).

Para revisitar os elementos do currículo escolar em uma proposta de educação moral, deve-se considerar, de acordo com Puig (1998 a, p. 29), ao menos os seguintes aspectos: “as atividades específicas, transversais e sistemáticas da educação Moral, a participação democrática na vida coletiva da escola e a preparação para a participação social”. Nos agrada, em todas as situações de



ensino, a utilização de um ou mais aspectos no desenvolvimento Moral diário por meio do trabalho do professor.

Puig (2004 b, p. 63) advoga que as práticas sociais devam ser arrostadas como práticas morais e, assim, as conceitua como conteúdo da Educação Moral, “maneiras estabelecidas de tratar culturalmente as situações sociais ou pessoais que acarretam dificuldades morais recorrentes. Ainda de acordo com Puig (2004 b, p. 58), um dos colaboradores compreendidos no presente referencial, torna-se evidente o surgimento de práticas como: “um curso de acontecimentos humanos: organizados, rotineiros e educacionais”.

Outro autor que influenciou Piaget foi o filósofo Immanuel Kant (1999, p. 11) que afirmou em sua obra “Sobre a Pedagogia” que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”. Kant concebia a educação como “o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. Assim, o ERE deveria estar em consonância com esse conceito de educação Kantiano e seus pressupostos que constituem as bases dos estudos da Educação em Valores.

Outros autores também explicitam a necessidade do desenvolvimento de uma Educação Moral ou em valores nas escolas brasileiras, dentre eles Menin *et al.* (2014, p. 135) em que esclarecem que a Ética e a transversalidade já estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em 1988 e traziam em seu teor o trabalho ancorado no sentido da “construção e a vivência de valores – como respeito mútuo, solidariedade, diálogo e justiça”.

Levando-se em conta a colocação de Kant (1974) no tocante às ações humanas, o autor afirma que a ação moral se justifica apenas **pelo dever**, sem nenhuma outra intencionalidade, conceituando-a como *imperativo categórico*, contrário ao *imperativo dedutivo*, que sempre traz consigo o dever para algum fim. Para maior esclarecimento nesse sentido, Nascimento e Santos (2018, p. 80) em respeito à estrutura Moral Kantiana esclarecem e exemplificam que:

O imperativo categórico representa apenas a pura forma da lei universal, sem nenhuma determinação material, isto é, de conteúdo. Haja visto que, enquanto da lei moral, o imperativo categórico é estritamente formal, pois não indica exatamente o

conteúdo do dever, apenas indica o caminho a ser seguido para o agir com mérito moral (NASCIMENTO; SANTOS, 2018, p. 80).

Quando o sujeito consegue compreender a necessidade de que, em suas atitudes e ações diárias frente aos dilemas morais da convivência humana, deve se inspirar nos princípios e valores pelos quais gostaria de que fosse a si mesmo atribuído, ou seja, à luz do imperativo categórico, isto dá a tranquilidade de que se está materializando o dever pelo dever.

Já se previa, nos prognósticos dos pensadores, a ocorrência de muitas transformações nas relações interacionais entre professores, estudantes e os objetos de conhecimento, não só em tempos e espaços fixos como também em suas combinações, uma tendência mais híbrida de natureza metodológica de ensino/aprendizagem, diferente das atuais realizadas em sala de aula.

Segundo Araújo e Pereira (2020, p. 232), de todos os formatos desenvolvidos no momento de ERE, os autores salientam que “todos os recursos tecnológicos poderiam ser utilizados como auxiliares da educação presencial”. Igualmente, reforçaram a finalidade socializadora da educação naquele momento, como forma de manter os alunos conectados, considerando os aspectos socioemocionais de todos os atores afetados em detrimento da pandemia.

Para melhor definir as expressões *ferramentas educacionais* e *ferramentas digitais*, aproveitou-se da fundamentação presente no curso do *Ensino Híbrido: Práticas e Orientações*, oferecido aos profissionais da educação em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, pela Escola de Formação de Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza – EFAPE (2020) do Governo do Estado de São Paulo:

[...] a expressão “ferramenta educacional” será usada como sinônimo de “recurso educacional” ou “recurso didático”. Ao utilizarmos um desses termos nos referimos a instrumentos ou sistemas voltados a potencializar o ensino e a aprendizagem – filmes, vídeos, livros digitais, *games*, *sites*, aplicativos, programas, motores de busca, salas de aula virtuais, ambientes

virtuais de aprendizagem etc. Por “ferramentas digitais” tomaremos todos os recursos construídos para o meio digital e acessíveis mediante o uso de dispositivos de informática, como computadores, *tablets* e *smartphones* (EFAPE, 2020, M-2).

Intentou-se, com a identificação do termo ferramenta digital, a educação em valores e a mediação do professor, elucidar os próximos passos do trabalho. Apresentam-se a seguir, o percurso metodológico da pesquisa, os métodos e instrumentos utilizados na elaboração de dados, enfatizando que os relatos e respostas serão objetos de análises e discussão dos resultados”.

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico elaborado nesta pesquisa perpassou diferentes etapas da pesquisa participante, o que na visão de FLICK (2009, p.31), a pesquisa participante visa a “compreensão dos processos sociais de produção, (...), por meio da participação durante seu desenvolvimento”. Para tanto, foram consideradas a observação da participação prolongada com flexibilização de diferentes meios de coleta, como observação, entrevistas e análise documental, dentre eles a compilação de excertos do diário de bordo da professora 3.

O relato da professora 2, revela que ao participar de forma mais ativa no processo do ERE em sua localidade e na articulação e coordenação dos trabalhos impressos e *on-line* ofertados no site da Instituição Escolar, precisou coletar, organizar e postar às atividades didáticas e pedagógicas do primeiro ao quinto ano. Os professores deveriam encaminhar, semanalmente à professora 2 as atividades de ensino ou sequências didáticas (SDs), com assuntos contextualizados e temáticas variadas, considerando a proposta curricular da escola, da Rede de Ensino, a linha filosófica e metodológica, além das diretrizes referentes ao ERE.

Independente do domínio dos professores em relação ao uso de ferramentas digitais, seria necessário inserir e disponibilizar virtualmente as SDs. Ainda teria que dar suporte aos professores e, simultaneamente, empenhar-se no importante

esforço de não só concatenar questões de ordem pedagógica, afetivas, relacionais e realizar a mediação para concretização da tarefa de maneira equilibrada entre todos os atores envolvidos no cenário e no desenvolvimento do ERE.

O relato da professora 3, ao mencionar o uso do diário de bordo, explicitou que o documento citado é proveniente da escrita semanal com respeito às impressões acerca do trabalho remoto e projetos em geral. Ele se constitui de registros virtuais preenchidos pela professora na plataforma do curso de Extensão Universitária, promovido por Instituição de Ensino Superior Pública em EAD e que, mediante a questões pontuais colocadas e analisadas pela orientadora, são levantados vários aspectos do contexto profissional contemporâneo, visando à reflexão sobre a *práxis* pedagógica vigente em suas dimensões: cognitivas, afetivas, relacional, didática e atitudinal.

A abrangência do trabalho aconteceu de forma mais integral, o que possibilitou a percepção da tríade ação-reflexão-ação transformada, revisitando assim as atuações da professora e dos estudantes na seguinte disposição: seus avanços, as dificuldades entre os pares professores e demais trabalhadores, as relações com os estudantes, com os familiares e com a equipe gestora frente aos objetivos educacionais e metodologias utilizadas. Após os apontamentos, a orientadora devolvia de maneira mais globalizada sua apreciação e sugeria novas observações e reflexões aos professores, o que contribuiu efetivamente para eficácia e a eficiência no trabalho feito, culminando com a proposição de uma ação reformulada e mais robusta teoricamente.

A ideia da realização de uma escuta mais apurada foi trazida pela professora 3 ao grupo de professores do 3º ano. Em virtude do curso mencionado de mentoria, ela divulgou boas experiências de avaliação com os familiares e autoavaliação com os estudantes. Por achar interessante, compartilhou suas experiências e teve a aprovação de todo o grupo de professores, que ajudou na reformulação e na adaptação do instrumento, como também na revisão e na logística da aplicação de um formulário com treze perguntas na própria sala de aula virtual – o Google Classroom. Além disso, a participação do coautor 1, pertencente ao GEPEDEME, promovia intervenções pontuais, à luz dos pressupostos da Educação Moral e do fomento da participação de todas as partes envolvidas no processo e, sempre que possível, nas tomadas de decisões.



Sendo assim, todo material coletado se tornou rico indicativo para observação na pesquisa. Em um primeiro momento, a análise da entrevista semiestruturada realizada em formulário *on-line* e, em seguida, a análise documental do diário de bordo da professora sobre as práticas realizadas em diferentes formas de registros. Destacou-se então as percepções dos coautores, tais como: impressões da comunicação inicial, ajustes de procedimentos, estratégias de roteirização dos estudos e da utilização das ferramentas digitais a fim de composição de um *corpo* de análise, para as discussões e considerações finais.

Para apresentar as próximas seções realizou-se uma consulta ao dicionário Aurélio digital (2021) acerca da expressão “relato de experiência”, retornando de forma isolada os significados, assim dispostos:

relato s.m. Ação ou efeito de relatar. Narração, descrição, explanação ou explicação feita oralmente sobre uma situação. experiência s.f. Conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência: experiência de vida; experiência de prep. Estabelece uma relação de subordinação entre palavras. Expressa uso, propósito, cargo, atividade, obrigação ou (AURÉLIO, 2021).

Logo, a concepção partilhada pelos autores se dirige no sentido de compreender o **relato de experiência ou relato de caso escrito**, assim denominado na escrita científica como a prática de selecionar as experiências vivenciadas relevantes e bem-sucedidas, para que sirvam de contribuições para futuros estudos. Por isso justifica-se a apresentação de duas experiências diferentes sobre os desafios do ensino em tempos de pandemia: **a primeira** da Professora 2, na Escola A e **a segunda**: da Professora 3, na Escola B.

### 3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA – Professora 2

A utilização da linguagem diária nas escolas e o uso dos instrumentos para a aprendizagem se encontravam na modalidade à distância, o que lhes obrigou assumir uma posição muito pessoal acerca do ensino remoto, considerando para isso como cada professor utilizava a tecnologia. É importante ressaltar que a



“maneira autônoma” de utilização das ferramentas tecnológicas dependia, além do aspecto subjetivo de sua crença, do recurso que o professor possuía em seu lar, seja em equipamentos, conectividade de internet, local específico para gravação etc.

Os professores foram chamados a participar do formulário como uma avaliação final da escola e como instrumento para otimizar, levantar dados e organizar os procedimentos para o ano seguinte, caso a escola permanecesse com o ERE, uma possibilidade real não descartada.

A coleta de dados para essas percepções partiu de um *questionário semiestruturado* com seleção de alternativas de respostas e com abertura para novas indicações. Apresentaram-se assim duas perguntas para caracterizar as impressões dos professores (as) relativas à situação de pandemia e do ERE vivido. A primeira: *quais foram as suas maiores dificuldades?* E a segunda indagação: *quais os desafios superados nesse ano atípico de ERE?*

Utilizando-se das disponibilidades presentes na ferramenta do formulário, coletou-se as respostas para as perguntas feitas, bem como a sua tabulação e interpretação. Permitiu-se assim a visualização e a reflexão coletiva sobre alternativas e possíveis planos de ação mais adequados às necessidades do grupo, garantindo uma visão mais abrangente das opiniões (democrática e participativa) a serviço da tomada de decisões e posicionamento do grupo diante dos desafios.

**Tabela 1-** Maiores dificuldades dos docentes no ERE

INDICATIVOS	PARTICIPANTES
Lidar com as tecnologias	45,02%
Trabalhar mais precisamente em grupo	2,40 %
Organizar meu tempo diário com o trabalho	2,40%
Lidar com alterações ou mudanças no exercício do trabalho	2,40%
Conciliar rotina do filho estudante com o trabalho home office	14,3%
Demora nas orientações da SME para o preenchimento dos documentos e atribuição de notas	2,40%

**Fonte:** Autora 2 (2021).

Em primeiro lugar, a tabela 1 nos mostra que as dificuldades dos professores da Rede de Ensino da Escola A investigada estiveram centradas em duas percepções com maior ênfase, ou seja, a maior preocupação dos docentes refere-se ao uso das tecnologias, seguida da conciliação da rotina dos filhos estudantes ante ao teletrabalho que se descortinava.

Apresenta-se, em menor proporção, outros aspectos a se considerar, tais como: - trabalhar mais precisamente em grupo; - organizar o tempo diário com trabalho; - lidar com mudanças no exercício do trabalho; e - a demora nas orientações e diretrizes da SME para preenchimento dos documentos e atribuições de notas.

A rotina no ensino presencial possibilita e exige sempre a utilização de muitos outros recursos didáticos. Entretanto, a tecnologia digital acaba sendo uma ferramenta pouco utilizada. Pode-se inferir que as tecnologias associadas ao uso da internet são aquelas em que há menor domínio entre os professores, o que gerou um certo desconforto, insegurança e despreparo geral entre os docentes no que refere ao ERE.

Entende-se com isso a necessidade da valorização da linguagem e das ferramentas educacionais citadas como uma oportunidade do exercício delas. Para Vigotski (2009, p. 196), “a criança não cria linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos”, o que nos impulsiona a considerar que o formulário de atividade impresso era insuficiente para mobilizar o pensamento da criança para aprendizagem, sendo necessário e decisivo o uso da linguagem como instrumento para atividade orientada, ou seja, o uso da linguagem como mediação no processo de elaboração do pensamento para a aprendizagem.

Vale considerar que a utilização dessa linguagem por meio dos instrumentos digitais ainda não se encontrava incorporada pelos professores, o que direcionou o trio gestor da unidade em questão no investimento de novas orientações para prática pedagógica, como tutorial de uso das ferramentas digitais, apoio, acompanhamento constante e assessoria diária para utilização eficaz com alunos e responsáveis.

Em segundo lugar, o indicativo das dificuldades dos docentes no ERE refere-se à conciliação do *home office (teletrabalho)* a rotina do filho estudante, pois muitos professores (as) dividiam o uso do computador ou *notebook* com os filhos, o que



dificultou sobremaneira o planejamento diário de utilização e teve como resultado a necessidade de aquisição de novos equipamentos para o *home office (teletrabalho)* pelo próprio professor.

A respeito da segunda indagação sobre os desafios superados no ERE obtivemos as seguintes considerações sintetizadas na tabela 2 a seguir:

**Tabela 2-** Superação dos desafios dos docentes no ERE

INDICATIVOS	PARTICIPANTES
Capacidade de lidar com o inesperado	85,7%
Compreendi melhor o trabalho dos outros	23,8%
Criei uma imagem positiva da família e dos alunos	21,4%
Utilizei as tecnologias a favor do trabalho	52,4%
Outros:	0%

**Fonte:** Autora 2 (2021)

Importante aqui elucidar como se deu a aplicação da pergunta no questionário on-line e sua relação quantitativa com a porcentagem apresentada na tabela 2. A pergunta consistia em modo caixa de seleção, sendo possível aos participantes elegerem mais de uma alternativa de resposta e, além disso, no campo “outros” poderiam sugerir novos indicativos.

Com uma análise mais precisa na tabela 2 dos professores participantes, 85% indicaram que o maior desafio superado foi a capacidade de lidar com o inesperado. Acredita-se que esse indicativo obteve maior seleção devido às incertezas que o ERE representou não só aos docentes, mas também aos educadores do trio gestor e os que pertenciam a Secretaria da Educação, visto que essa modalidade de ensino nunca foi utilizada e os acertos devidos à condição de classificação do município diante da pandemia, hora possibilitava avançar, hora indicava recuo nas ações de envio e recolhimento das atividades dos alunos.





a comunicação feita não tinha sido clara o suficiente e por se dar de maneira unilateral, sem uma preparação prévia dos professores que esperavam uma abordagem dialógica e democrática.

Após um recesso dado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), sem consulta ao órgão normativo do Sistema de Ensino, o Conselho Municipal de Educação (CME), professores e estudantes receberam o endereço de e-mail, senha, o *login* institucional e, posteriormente, o acesso a nova sala de aula - o *Google Classroom* - anunciada pelo Órgão Central da Educação como um novo aplicativo (App).

Os gestores das escolas informaram que as ferramentas: o WhatsApp e o Google Classroom precisariam ser utilizadas com primazia como espaço de interatividade com estudantes, tanto no esclarecimento de dúvidas, como na busca de alternativas para saná-las. Demorou-se muito para acontecer as primeiras reflexões coletivas, afinações de falas e dos discursos em Âmbito Municipal e Escolar.

As primeiras atividades na sala de aula virtual foram relativas à Covid-19, por meio de sequências didáticas, por área de conhecimentos, compreendidas por histórias e narrativas diversificadas, atividades simples que tinham como objetivo a adaptação e a exploração por parte do estudante das ferramentas e recursos de maneira preliminar, bem como promover a retomada dos estudos, o vínculo com os professores e os colegas de sala estreitados no ensino presencial.

Após quase trinta dias de uso e adaptação da plataforma, novamente a SME emitiu um comunicado aos pais solicitando a retirada do material físico didático referente ao Sistema adotado na Rede e o livro de Inglês, pois teriam a continuidade dos conteúdos por meio da ERE, mudando assim a dinâmica e a rotina inicial implantada no decurso das aulas.

Os professores, mais uma vez, sentiram-se desafiados e inseguros diante da nova diretriz, pois, além de se tratar de um material com abordagem sociointeracionista, era pautado em pesquisa individual e no diálogo com a turma. Mais um questionamento surgiu: teriam os estudantes, em casa, o acompanhamento de alguém mais experiente para auxiliá-los na mediação e no entendimento das propostas enviadas?



Face a tal medida, os professores receberam orientações da equipe de Formação e Supervisão Técnico-Pedagógica para que elaborassem as atividades por área do conhecimento, uma vez que o material adotado nos anos Iniciais na Rede era dividido em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Outra vez, de forma autocrática, a equipe da SME determinou procedimentos sem a consulta prévia aos professores ou discussão coletiva com equipes das escolas para esse fim. Determinou-se que seriam enviadas apenas três sequências didáticas dos quatros livros por semana, além daquelas atividades de área: Artes, Educação Física, Informática e L. Inglesa.

Em reunião, professores do 3º ano distribuíram-se por área de conhecimento e definiram a disposição dos trabalhos. Cada professor ficou responsável por uma das áreas, sobre a qual pesquisaria exercendo a tarefa de curadoria, faria adaptações no planejamento e compartilharia com os demais. Deliberaram pela elaboração de roteiro de estudos específicos, por área, que esclarecessem as diretrizes, os procedimentos metodológicos e as expectativas de ensino e aprendizagem empreendidas a fim de facilitar a interpretação por parte do estudante e do familiar, sempre preocupados com a compreensão e a construção de conceitos.

A configuração dos trabalhos adquiriu uma rotina mais estável, assim distribuídas: as *segundas-feiras* eram disponibilizadas: *links*, jogos e vídeos (com curadoria de conteúdos); as *terças-feiras* eram a data-limite para envio das imagens das atividades; nas *quartas-feiras*, os novos roteiros semanais eram editados na plataforma; nas *quintas e sextas-feiras*, aconteciam as videoconferências ou aulas remotas, atividades extras (caligrafia, interpretação textual, ficha de leitura etc.).

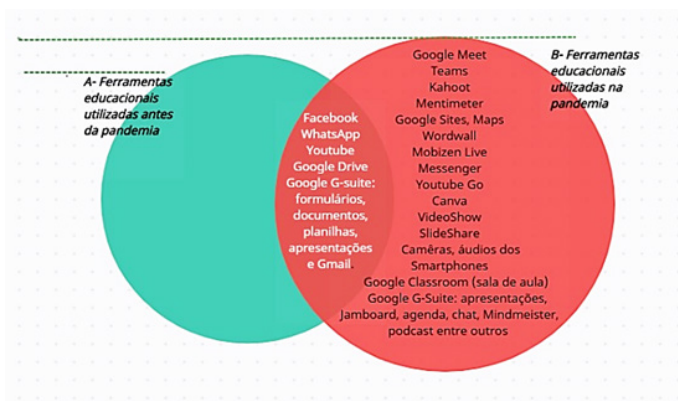
O envio das imagens que comprovariam às realizações das atividades na plataforma pelos estudantes deveria ocorrer semanalmente. Tal envio também apresentou muitos entraves, pois mesmo que os professores auxiliassem na assimilação e nas devolutivas, nem sempre davam retorno; alguns diziam ter enviado ou devolviam sem ter executado; em outros as fotos eram de baixa qualidade, o que comprometia a visualização pelos professores e por fim, aqueles com escrita ou caligrafia ilegível, fato que não possibilitava a compreensão da atividade intelectual empreendida na tarefa.

Depois, ao perceber a baixa interação dos estudantes nas atividades, o grupo de professores dos terceiros anos, mediante as queixas apontadas, juntamente com a equipe gestora e objetivando maior envolvimento dos estudantes, resolveram organizar e realizar virtualmente com os demais profissionais da escola, da Secretaria Municipal de Educação e da Cultura, cinco eventos culturais integrados, a saber: 1) A Festa Julina. 2) Apresentação Folclórica e Cultural. 3) Semana das Crianças. 4) Palestra com a Nutricionista sobre a Alimentação Saudável e a 5) Espetáculo “A Bruxa Malabé”.

De forma flexível e organizada pelos professores, foi oferecido um cardápio variado de atividades à comunidade escolar (estudantes e familiares), dentre eles: entrevistas, apresentação musical, contação de histórias, confecção de bonecos, salada de frutas em outro idioma, artefatos culturais e Gincanas como projetos culturais para aproximação dos estudantes em geral, sempre contando com o uso de ferramentas ou recursos digitais articulados pelos professores dos terceiros anos.

O diagrama 1 ilustra o uso de ferramentas digitais utilizadas pelos professores da Instituição Escolar B antes e durante a modalidade de ensino, todas com acesso gratuito proporcionado pelos canais patrocinadores e detentores de direitos autorais na colaboração à execução do ERE.

**Diagrama 1** – Ferramentas digitais utilizadas com maior frequência no ERE



**Fonte:** Autora 3 (2021).

Pode-se perceber no diagrama acima, em uma análise quantitativa mais apurada, que antes da pandemia eram pouco utilizadas as ferramentas digitais nas aulas e perfizeram um total de apenas nove, contudo, por ocasião da pandemia B, tiveram seu número triplicado, ou seja, mais de trinta e duas. Portanto, a decisão de se empenhar no domínio e na busca de formas de inserir tais ferramentas no trabalho potencializaram em muito a qualidade do trabalho e o conhecimento dos professores, visando à garantia da interatividade que empolgou e motivou os estudantes na realização do ERE.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O Ensino Remoto Emergencial desenvolvido surgiu como um procedimento semelhante à ideia transposta de tutoria da EAD e acabou por transformar as relações entre professores e estudantes e aumentar a demanda de trabalho, exigindo-se maior tempo e dedicação do primeiro, para além do ensino presencial, em virtude de sua forma mais individualizada, ampliado em grande parte na indicação, nos comentários e feedbacks pessoais de cada atividade que não atendia aos objetivos propostos.

Por isso, toda atitude tomada ou qualquer intervenção em situações de ensino no ERE, considerando os princípios da educação moral com os estudantes, exigiu da equipe de professores um posicionamento mais crítico e comprometido com valores morais, que estivesse sempre à serviço de educação emancipadora.

Em relação aos dilemas e conflitos enfrentados rotineiramente no universo escolar e na realização do ERE, pautou-se no uso de diálogo e na utilização dos valores universais coletivos como: a empatia, o respeito, a justiça, o respeito mútuo e a autonomia, valores estruturantes da Educação Moral ou em Valores.

Os professores lidaram com diferentes circunstâncias e desafios durante todos os meses em que se deu o ERE, contudo, nunca fizeram tanto sentido as concepções de Educação defendidas por Kant (1988), sobretudo no que se referem à disciplina e instrução na formação. Em linhas gerais, se fizeram presentes as famílias resistentes ao ERE com as afirmações “não vão aprender nada” e por

isso, não liam as instruções dos roteiros e nem auxiliavam nas atividades; outras justificaram estar no trabalho e por isso a criança ficava aos cuidados de outro parente e esse nem sempre acompanhava de perto o processo, ou seja, era o estudante por ele mesmo.

De modo invasivo, os professores reconhecem que por meio das ferramentas disponibilizadas pelos sistemas de ensino, adentraram as casas para interagir com os estudantes de modo peculiar. Isso já acontecia no ensino presencial, porém com maior parcimônia e, para se nortear uma relação baseada em valores, haveria a necessidade da combinação de um conjunto de regras e princípios baseados na ética e moral, sobretudo aqueles preconizados por Piaget (1932/1994) e construídos na relação diária frente aos conflitos da convivência.

Destaca-se que um princípio fundamental presente nas relações entre professores e familiares esteve sintonizado na liberdade da vontade, senão, a autonomia caracterizada como “o princípio de não agir segundo nenhuma outra máxima que não seja aquela que possa ter-se a si mesma por objeto como lei universal” (KANT, 1974, p. 243) - implicaria em atitudes e ações que respeitassem de forma empática, justa, respeitosa e solidária, já presentes nos PCNs segundo Menin *et al.* (2014).

É válido ressaltar que se somavam as já relatadas dificuldades, os efeitos da doença em si e a desinformação veiculada com as chamadas “Fake News”, as quais assustavam sobremaneira as famílias e estudantes, causando muito medo e insegurança, informações falsas ventiladas, inclusive, por autoridades políticas que deveriam buscar soluções e apaziguar ânimos,

É preciso informar que os professores polivalentes suprimiram, com seus próprios recursos, as suas lacunas de formação e buscaram a preparação necessária para construir a proposta do ERE. Não houve suporte da escola, nem tampouco dos profissionais de Tecnologias da Informação lotados no órgão diretivo central ou da própria unidade.

Ao analisar os parágrafos anteriores, vê-se os *professores da Escola B* com atitudes e valores morais em consonância com os princípios da Educação Moral preconizados por Puig (1998) e fazendo uso de escuta atenta, proativa e madura em todas as direções para possibilitar outros modelos de procedimentos na



convivência entre os pares, com o uso da equidade nas decisões e comprometidos com bem-estar de todos, sem exceção, principalmente com os estudantes.

Assim como os familiares e estudantes, o professor se constituiu um mediador na escrita e nas narrativas orais, não só pela enumeração das justificativas das dificuldades enfrentadas como também na proposição e tecitura de estratégias fomentadoras da interação e do convívio saudável entre cada um dos atores do cenário escolar, de acordo com Vigotski (2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o estudo realizado na pesquisa, evidenciou-se o grande empenho realizado pelos professores no ERE, visto que o chamado pelo Sistema não foi de forma democrática e tampouco participativa. Eles se sentiram completamente desassistidos e se dispuseram, em caminhada horizontal e autônoma, na busca de ferramentas digitais e referenciais teóricos apoiadores no uso de práticas morais que envolvessem seus estudantes e os fizessem desenvolver seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem.

Os familiares dos estudantes, ao conhecer a realidade de outras famílias por meio dos resultados apresentados, perceberam o posicionamento Ético e Moral dos professores, buscando caminhos na tentativa da superação das dificuldades dos estudantes, o que garantiu maior empatia, cumplicidade e uma relação mais respeitosa entre ambas as instâncias.

Em termos mais precisos, as atitudes tomadas pelos órgãos centrais da Educação não foram maduras, muito menos dialógicas, quicá éticas ou respeitosas, nem em termos pessoal tampouco profissional, o que causou muitos descontentamentos e até certa revolta, algumas vezes externadas e em outras silenciadas.

Contudo, ao perceber a importância da sua função e levou-se em conta o princípio do imperativo categórico kantiano “o fazer pelo dever”, que se constituiu como a força matriz do ERE nas duas escolas pesquisadas e encaradas em seus aspectos mais positivos e emancipadores.



Nessa jornada, fez-se necessário, inclusive pelos professores, a aquisição de equipamentos diversos em suas casas para uso profissional, pagos com recursos próprios, aumentando suas despesas pessoais sem o devido reembolso, porém, intensificou-se a aproximação com seus pares dialógica e emocionalmente. Ainda que de forma empírica, confeccionaram tutoriais, aventuraram-se na preparação de avatares e no uso de tantos outros recursos para o cumprimento dos afazeres previstos na profissão.

Ao se utilizar de instrumentos de escuta dos estudantes, em virtude da não utilização de outros instrumentos no ERE, percebeu-se que estabelecendo um comparativo nas interlocuções feitas de localidades diferentes, houve a ampliação de repertório tecnológico dos professores no uso das ferramentas e de outras experiências, inclusive genuínas, sobre a *Educação em Valores*, um ingrediente importante do “fazer pedagógico e da avaliação do ERE”, conforme os relatos das professoras 2 e 3.

A maneira encontrada pelos professores no trato com as ferramentas digitais e o procedimento de atitudes morais escolhidos pelo Sistema, em grande medida “revelaram a reinvenção dos professores”, que superaram esses desafios em relação aos objetivos de ensino e a finalização das atividades do ano letivo. Como efeito dessa aproximação, os familiares das crianças perceberam não só a sua importância, como também o imenso valor desse profissional na articulação do ensino e da aprendizagem dos estudantes, presentes em seus depoimentos e avaliações de escuta realizadas.

Em relação ao desenvolvimento das relações socioemocionais entre professores e estudantes no ERE, a qual se apresentou inicialmente com a função socializadora apenas, diante do cenário vivenciado de pouca utilização e domínio de recursos tecnológicos por parte dos professores, houve a superação e a transposição das situações de conflitos, em razão de um bem maior da educação, aquele comprometido com a disciplina e a instrução na forma defendida por Kant (1999).

Por fim, quanto à dificuldade de acesso à internet, equipamentos e manuseio efetivo, concorda-se que atrapalharam grandemente o ERE, promovendo lacunas de conteúdos curriculares e morais, de aprendizagem e de interações sociais em

proporções ainda desconhecidas. Esse item suscitará estudos mais detalhados, a serem refletidos nos anos futuros pelas equipes escolares que, sem dúvida alguma, só conseguirão ser levados a cabo com a participação de todos os atores envolvidos direta ou indiretamente nos dilemas presentes, respeitados os valores morais construídos na convivência da escola.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. S. R.; PEREIRA, P. R. F. Os desafios do Ensino Remoto na Educação Básica. **Revista Leia Escola**. Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020.

AURÉLIO. Dicionário Online de Português. Relato de experiência. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=%22relato+de+experi%C3%Aancia%22>. Acesso em 22 Jan. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa- 3. ed. Porto Alegre, 2009.

KADOOKA, A.; LEPRE, R. M.; EVANGELISTA, V. de M. A. Considerações sobre a Educação Moral de Kohlberg. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. esp., p. 1607-1614, 2005.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cook Fontarella, 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. 107p.

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

MENIN, Maria S. de S. *et al.* Os fins e os meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações dos educadores. **Revista Portuguesa de Educação**. vol 27 (1), 2014, p.133-155.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Ciências.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. (PCNs 5a a 8a séries).

NASCIMENTO, F. E. S. do; SANTOS, F. R. dos. A estrutura da moral kantiana. **Griot: Revista de Filosofia.** Amargosa/Bahia, v.17, n.1, p.61-84, junho/2018.

PUIG, J.M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal** – trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 a.

\_\_\_\_\_. **Práticas Morais uma abordagem Sociocultural da Educação Moral** – trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004 b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensino Híbrido: Prática de Orientação dos Estudos.** São Paulo, 2020. 1ª ed. Disponível em: <https://avaefape2.educacao.sp.gov.br/course/view.php?id=4#section>. Acesso em: 18 Jan. 2021.

SESI-SP. **Referências curriculares do Sistema Sesi de Ensino Fundamental.** São Paulo, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2ª ed., 2009.





## FORMAÇÃO CONTINUADA ALIADA A HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO – Relato de uma experiência em tempos de pandemia

Graziela Diniz Borges

Cristiane Paiva Alves<sup>31</sup>

Patricia Unger Raphael Bataglia

## INTRODUÇÃO

No presente capítulo discorreremos sobre um trabalho de formação continuada à distância de educadores. Esse trabalho faz parte de um Programa de Ressignificação da Educação que teve início há dois anos em duas escolas de ensino fundamental II, em uma cidade no interior de São Paulo. Foi realizada uma parceria entre as escolas e o Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI, da Universidade Estadual Paulista da UNESP de Marília, por intermédio do educador Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto que iniciou o trabalho de resignificação nas escolas mencionadas.

O Programa de Ressignificação da Educação é uma iniciativa pioneira que visa não apenas a implementar técnicas inovadoras em educação, mas, possibilitar práticas reflexivas baseadas em processos interacionistas entre a equipe escolar e a equipe de pesquisadoras. É o que Pacheco (2019, p.53) define como um ato coletivo que ocorre em um ambiente propício para que cada pessoa expresse seu potencial inovador. A preparação de um ambiente propício a inovações e ressignificações se dá, portanto, pela re-formação das pessoas e processos que compõem a equipe escolar. As reformas podem ocorrer nas relações interpessoais, no currículo, nos métodos, nos recursos e nas avaliações (FERRETI, 1980), em outros termos

<sup>31</sup> Terapeuta Ocupacional, Mestre e Doutora em Educação Especial. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI. Professora Assistente Doutora da Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Campus de Marília.

~~~~~

A ressignificação da educação se dá, portanto, em um processo reflexivo, crítico, dialógico e grupal no qual cada ator do ambiente escolar é levado a entender-se como sujeito ativo e, dessa forma, posicionar-se como potencial transformador de sua realidade interna e externa, em interações com o contexto. Trata-se de um processo aberto, inacabado e construído passo a passo, sempre por um conjunto de pessoas guiadas por um mesmo propósito (ALVES; PINTO; BIDÓIA, 2020, p.101).

Neste sentido, dentre as ações propostas e construídas pelos pesquisadores, assim como toda equipe escolar, estava a Formação Continuada de Professores que ocorria a cada semestre conduzida pelas coordenadoras do GEPPEI. Com o início da pandemia, fomos surpreendidas com um desafio jamais vivenciado, e mais uma vez, em conjunto com a comunidade escolar, decidimos nos lançar em mais uma atividade inédita dentro do Processo. Decidimos estudar o livro *A Ética na Educação Infantil: o Ambiente Sociomoral na Escola*, das autoras Rheta Devries e Betty Zan que se baseiam no trabalho de Jean Piaget para defender a educação construtivista, não apenas em alguns momentos e/ou em atividades específicas, mas, de forma transversal, planejando o desenvolvimento social e moral dos alunos no cotidiano escolar. O livro é constituído de capítulos teórico-práticos para instrumentalização dos educadores sobre o assunto.

Os encontros aconteceram pela plataforma *Google Meet* e contaram com a participação de, aproximadamente, 50 participantes por encontro. Os primeiros estudos ocorreram com carga horária de 2 horas e após pedido dos educadores, o estudo começou a ocorrer na hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), que tem por objetivo a reunião de educadores e coordenadores para discussão, análise e proposição de soluções que possam atender às necessidades educacionais coletivas.

Os educadores e coordenadores reuniram-se em grupos e apresentaram os temas dos capítulos para que coletivamente e com a ajuda das pesquisadoras, houvesse a discussão teórica e troca de experiências. A partir dos encontros, pudemos notar relatos relacionados às práticas docentes no que tange o desenvolvimento moral e a educação integral dos alunos. Notamos que a troca grupal potencializou e validou algumas práticas metodológicas inovadoras já implementadas devido às

formações anteriores, assim como um novo olhar sobre questões que envolviam a educação não apenas em relação ao ensino e aprendizagem, mas, também sobre a formação de cidadãos.

Nos tópicos seguintes trazemos uma breve análise da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no campo das competências, evidenciando a necessidade do trabalho de formação continuada dos educadores para que se alcance os objetivos colocados no documento oficial, a metodologia de trabalho dos encontros com os educadores e coordenadores, algumas das questões levantadas pelos educadores e coordenadores, bem como os diálogos durante a formação e compartilharemos os relatos de experiências inspiradoras para uma nova educação e, por último, nossas considerações finais.

O QUE A BNCC PROPÕE E COMO ALCANÇAR

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na etapa Educação Infantil (EI), temos de forma clara o compartilhamento e o diálogo das responsabilidades entre a instituição de educação infantil e a família. De acordo com esse documento, a criança irá construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, promovendo aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017).

Os eixos que estruturam as práticas pedagógicas são seis: a convivência, o brincar, a participação, a exploração, a expressão e o conhecer-se. Esses eixos trazem para o adulto/educador a elucidação da concepção de criança como ser que observa, questiona, participa, conclui, assimila valores, constrói conhecimentos e impõe que as práticas pedagógicas sejam dotadas de intencionalidade educativa; o que muitas vezes poderia ocorrer de maneira espontânea precisa acontecer de forma organizada. Essa organização também pode ser traduzida como planejamento, reflexão, avaliação das conquistas, novos objetivos, ou seja, um conjunto de práticas e retomadas de situações, tempos e espaços, para, enfim, proporcionar o desenvolvimento pleno da criança (BRASIL, 2017).

De acordo com elementos apresentados anteriormente, podemos vislumbrar uma criança que constrói sua história, sua identidade pessoal e coletiva, que brinca,

que faz de conta, que aprende, constrói cultura, que vivencia situações variadas com seus pares, desde o brincar, ao conflito nas relações interpessoais próprios da idade, podemos perceber a variedade de situações, que podem promover o desenvolvimento integral das crianças.

As concepções de criança apresentadas nos remetem a professora Orly Mantovani de Assis quando nos lembra que um dos pressupostos básicos piagetianos é o de que as estruturas da inteligência não estão no sujeito ao nascer, nem mesmo a título de estruturas programadas ou pré-programadas, isto é, não estamos falando de código genético e/ou maturação unicamente. O meio físico e o meio social atuam sobre o indivíduo desde o seu nascimento, trazendo e submetendo-o a pressões de toda ordem, as quais ele reage, adaptando-se a elas (ASSIS; ASSIS, 2000).

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento têm como eixos as interações e as brincadeiras, que asseguram os direitos de brincar, conviver, participar explorar, expressar-se e conhecer-se. Para alcançar esses preceitos e assegurar tais propostas, a organização da BNCC está estruturada em cinco grandes campos de experiências, nos quais estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 2017).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil estão dispostos em três grupos por faixa etária, a creche que compreende os bebês com idade de (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas de (1 ano e sete meses a 3 anos e onze meses). No terceiro bloco temos a pré-escola, com crianças pequenas de (4 anos a 5 anos e onze meses de idade). Os campos de experiências que organizam a BNCC são: O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimento. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Todos os elementos trazidos como objetivos de desenvolvimento e aprendizagem estão organizados conforme as especificidades dos grupos etários, todavia, esses grupos não devem ser considerados de forma rígida, pois há que se levar em conta as diferenças de ritmos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como, a prática pedagógica do professor.

Com o objetivo didático o Quadro 1, a seguir denominado campo de experiências, na temática “O eu, o outro e o nós”, trazemos alguns dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quadro 1: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: O eu, o outro e o nós.

| Bebês (zero a 1 ano de 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|--|--|--|
| (EI01EO01)

Perceber que suas ações têm efeito nas outras crianças e nos adultos. | (EI02EO01)

Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. | (EI03EO01)

Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. |
| (EI01EO02)

Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações. | (EI02EO02)

Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. | (EI03EO02)

Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. |
| (EI01EO03)

Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos. | (EI02EO03)

Compartilhar objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. | (EI03EO03)

Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. |
| (EI01EO04)

Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. | (EI02EO04)

Comunicar-se com colegas e adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. | (EI03EO04)

Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. |
| (EI01EO05)

Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. | (EI02EO05)

Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. | (EI03EO05)

Demonstrar valorização das características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. |

Quadro 2: Competências Gerais do Ensino Fundamental

| | |
|---|--|
| 1 | Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. |
| 2 | Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. |
| 3 | Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. |
| 4 | Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5 | Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. |
| 6 | Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |
| 7 | Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. |
| 8 | Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. |

| | |
|----|--|
| 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 preconceitos 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. |

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 9-10).

As competências apresentadas, são interessantes, são importantes, necessárias. Mas perguntamos: Como fazer? Como construir? Qual caminho percorrer? Como pesquisadoras e educadoras, ousamos responder que um caminho possível, que podemos e devemos construir está na formação continuada, através desse espaço de diálogo e construção, trocas de ideias, socialização e compartilhamentos de vivências, a ação pedagógica pode ser ressignificada.

A Educação Básica é de suma importância para o desenvolvimento da criança e do jovem, não há uma dimensão mais importante do que outra. Quando entendemos dessa forma, estamos nos referindo aos pressupostos de uma educação integral, que definimos como aquela que

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial (GONÇALVES, 2006, p.130).

O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda sua vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral. No Brasil, destacamos a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), sua visão

transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. Nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos fazendo isso. Desse modo, falar em educação de tempo integral é uma redundância, uma vez que, a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui, é agora. Sempre (GADOTTI, 2009).

A importância de uma prática educativa que contemple o desenvolvimento integral tem sido debatida, especialmente na educação básica. Temos documentos que confirmam essa ideia há mais de duas décadas (BRASIL, 1988). Entretanto, mesmo que legitimado, não significa que acontece na prática.

Podemos perceber que as diversas experiências de educação integral têm abordado uma dimensão quantitativa, que está preocupada com o tempo que o educando passa na escola, desejamos considerar a dimensão qualitativa desse tempo, somente assim, voltamos nosso olhar a formação integral do ser humano. Concordamos que essas duas dimensões são inseparáveis e precisam ser compreendidas e tratadas dessa forma.

Quando nos reportamos à educação integral queremos dizer de uma construção ampla, estamos falando de programas educativos, onde a criança constrói o conhecimento físico, lógico-matemático, linguístico, social, cultural, corporal, ecológico, emocional e o moral. Onde o ensino acadêmico não se separa das questões relacionais, dos conflitos, das tomadas de decisões. Não acreditamos em uma escola que prepara a criança para o ensino do ano seguinte, não podemos ignorar o contexto atual, os desafios que nos têm sido colocados.

Nesse sentido, concordamos que a educação construtivista deve envolver mais que atividades de construção de conhecimentos aritméticos, conhecimentos físicos, jogos grupais, atividades de leitura e escrita. A ideia abordada, vai além dessa implementação e visão de educação. São trazidos à baila temas básicos e essenciais, como por exemplo, o que se entende por crianças morais, o que seriam salas de aula morais, como o ambiente sociomoral pode influenciar no desenvolvimento da criança, como promover e cultivar um ambiente sociomoral entre outros (DEVRIES; ZAN, 1998).

METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO À DISTÂNCIA

A metodologia utilizada para os encontros com os professores é a metodologia ativa, na modalidade de *Aula expositiva dialogada na perspectiva freireana* (COIMBRA, 2018). Esta forma de estudo e condução dos encontros compreende “[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 21), caracterizada pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política, escola, convergindo com as ideias de deste mesmo autor, que nos fala da importância da educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se baseia na problematização da realidade que nos é apresentada na vida cotidiana.

Ensinar e aprender fazem parte de uma articulação entre conscientizar, problematizar, questionar, transformar a si e ao outro, impulsionando o desenvolvimento da autonomia, superando a ideia de transferir conhecimento, para construir conhecimento de forma compartilhada, contextualizada na prática (BACICH; MORAN, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são trazidos alguns depoimentos sobre a prática pedagógica, falas reflexivas de professores e gestores que foram construídas no decorrer dessa proposta de estudo e ressignificação. Os temas se encontram e se entrelaçam, pode-se perceber que não há como fechar, ou suprimir, os assuntos e temas conversam entre si, e é neste ponto que localizamos a riqueza desse trabalho.

De Vries e Zan (1998) nos falam que desde a Educação Infantil podemos ofertar um ambiente sociomoral, que é possível sim, falar de ética na educação de crianças pequenas, o que a princípio nos parece uma provocação vai sendo esclarecido e desvelado, ao clarificar que um ambiente sociomoral é a composição de uma rede de relações, que forma a experiência escolar da criança, que não estamos nos referindo a salas de aula com programações ou lições doutrinárias,



desse modo traz exemplos de três salas de aulas com ambientes sociomorais distintos e as influências desses ambientes sobre as crianças, sobre a qualidade das relações.

As salas de aula, onde o ambiente sociomoral é de respeito, o professor respeita as crianças, dando espaço para que elas participem ativamente do andamento das aulas, dando sugestões, oferecendo opções, encorajando a participação e a cooperação. Nesse sentido, temos a seguinte fala de uma professora durante a formação:

“Hoje em dia, quando você deixa a criança participar de escolhas, dar opiniões e ter participação ativa na aula, elas demoram a entender que isso é permitido, não sabem nem como se colocar...”. (Fala transcrita na íntegra).

Pensem sobre a importância desse estudo, paralelo a fala da professora e vamos fazer uma pergunta: Por que a criança não sabe se colocar, não sabe opinar ou escolher? Ousamos responder, com respeito e ética profissional: à criança não foi dada a possibilidade de aprender, foi negado a ela o direito de construir essa habilidade. A crítica dessa educadora à escola tradicional feita a partir do estudo do texto, evidencia uma postura de fortalecimento da heteronomia, infelizmente tão comum às escolas no presente.

O ambiente sociomoral colore cada aspecto do desenvolvimento de uma criança, ela aprende que o mundo das pessoas pode ser seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. As relações com outras crianças e com os professores contribuem para uma certa consistência e coerência nos pensamentos, sentimentos e valores (DEVRIES; ZAN, 1998).

Dessa forma, a construção de um ambiente sociomoral deve ser intencional e planejado. Há que se cuidar para que o desenvolvimento social e moral não fique a cargo de um currículo oculto. É implícito e desconhecido para professores, que muitas vezes desconhecem. Mesmo professores bem-intencionados,

compreendem que é sua responsabilidade disciplinar as crianças, utilizar de regras, de recompensas e punições (DE VRIES; ZAN, 1998).

Muitos pensamentos e conclusões equivocadas surgem quando dizemos que ao professor não cabe disciplinar crianças, que punições não funcionam efetivamente, que desejamos um ambiente livre de tensões, quando afirmamos que um ambiente coercitivo não é saudável. Portanto, desejamos esclarecer.

É importante diferenciarmos a construção de regras num ambiente democrático, de uma anarquia (não ter regras). Não negamos o valor das regras. No entanto, podemos realizar um trabalho coletivo ao elaborá-las em conjunto com os alunos, através de rodas de conversas, de assembleias, pois a construção de regras na escola é uma oportunidade de discutir e legitimar valores. Piaget (1932/1994) nos fala que a obediência a uma regra ocorre quando os agentes fazem parte de sua elaboração e, por não ser algo imposto pelas figuras de autoridade, dessa forma há pela regra uma certa legitimação.

Para pensar a tarefa de educar moralmente e quando falamos de crianças morais não é aquele ser que atende às regras por obediência à autoridade. “[...] As crianças morais compreendem o espírito da regra, a necessidade moral para tratar os outros como gostariam de ser tratadas” (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 38).

Diante da discussão sobre as regras e a educação democrática, pautada no diálogo e na contramão do autoritarismo que vigora nas escolas tradicionais e no âmbito familiar, temos as seguintes falas de educadores:

“Normalmente o adulto resolve essas questões pela criança, dessa forma não desenvolve autonomia...”

“Precisamos de muito diálogo com a comunidade para desconstruir essa forma autoritária de ensinar...”

“As próprias famílias que vieram de uma educação tradicional acreditam que o contrário disso não será bom para o filho, mesmo apresentando discurso que pra ele não foi bom...”

“O educador está construindo um sistema social, o reflexo de nossas escolhas como educador são reveladas no adulto, na sociedade...”.
(Falas transcritas na íntegra).

Observando e analisando as falas, podemos perceber que estão ocorrendo mudanças no olhar dos professores, sobre a própria prática pedagógica e mais, eles estão refletindo sobre si e seu entorno social. Conforme Piaget (1932/1994), está ocorrendo uma espécie de descentração e isso possibilita considerar e assumir a perspectiva do outro. Dessa forma, o educador pode distanciar-se da heteronomia, onde a regulação moral ocorre através do outro e ir ao encontro de seu *self-government*, partindo da consciência de si, construindo sua autonomia moral, compartilhando experiências, ou seja, desenvolvendo a cooperação primeiro entre seus pares.

Notemos educadores que desejam ressignificar sua escola, sua prática pedagógica, primeiramente precisa fazê-lo em si, para adiante, encontrar respaldo no espaço educativo, “[...] porque a escola educa pela forma como ela funciona. Não se pode ensinar cidadania e não respeitar os princípios da democracia” (PARRAT-DAYAN, 2012, p.170). Em outras palavras, não há como alcançar a autonomia com práticas que reafirmam atitudes de heteronomia.

Nesse sentido,

[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2000, p. 66-67).

Pensar na tarefa de educar moralmente nos leva a compreensão de todos os espaços que estão inclusos nessa formação, ou seja, inicialmente podemos nos referir a escola e a família, que precisam ser parceiras nesta tarefa. A formação moral de nossas crianças é tarefa de toda a comunidade educativa, a parceria entre escola e família pode e deve funcionar, porém, com o cuidado de não fazer aqui, uma transferência de responsabilidades (TOGNETTA; VINHA, 2012).

Com o objetivo de estabelecer um ambiente sociomoral construtivista, deve-se cuidar de variados aspectos. Dessa forma, foi pensado e discutido temas, como a organização do espaço da sala de aula, as necessidades fisiológicas, as necessidades emocionais e as necessidades intelectuais das crianças. Sobre os temas citados, vamos nos debruçar sobre algumas falas proferidas nos momentos de formação:

“Existe uma distância em o que deve ser feito e o que fazemos em nossa prática, como por exemplo o Projeto Político Pedagógico, que é muito falado na faculdade, mas quando a gente tá na escola, a gente esquece, né... a gente tem o documento, mas não conhece esse documento, a gente não escreveu esse documento juntos e não é por preguiça, é porque tem uma sobrecarga de processos administrativos para as diretoras, para as coordenadoras... precisamos repensar desde o começo, talvez estejamos nos esforçando, estudando. Talvez a gente precise ser mais corajoso...”.

“Eu não sei se estamos fazendo mais da mesma coisa ou se de fato, isso é uma coisa que tá indo nessa linha, de partir do interesse das crianças... então os temas são escolhidos pelas professoras e em cima disso as crianças trazem os interesses delas, o que elas querem aprender sobre aquele assunto e aí são oferecidos caminhos para que elas cheguem, elas mesmas encontrem as respostas para as perguntas delas, em cima dos interesses delas, eu acho que é um caminho, a gente ainda não tem perna pra atender o interesse de cada uma delas...”.

“Mas a gente tem pensado mais nisso nesse período de pandemia, que a gente tem que enviar atividades para as crianças realizarem em casa e parece que a gente tá fazendo a mesma coisa, que a

gente faz as vezes na escola, de mandar coisas prontas pra eles responderem e aí nós professoras conversamos e decidimos perguntar a eles (alunos e alunas) o que eles gostariam de saber...”.

“Sobre os temas de estudos, às vezes nem há a necessidade de aprofundar tanto, porque a criança pode até perder o interesse...”.

“Nesse período agora, pode ser que a gente dê conta de fazer isso, né...já que a gente tá em casa, e talvez a gente conseguisse atender aos interesses deles e fazer um plano de estudos dentro do que eles querem aprender e a gente ir mediando mesmo que a distância, ajudando-os a ir descobrindo o que querem saber...”.

“Existe uma preocupação sobre o que eu como professor quero ensinar, mas juntar isso com o interesse das crianças também, que aí a aprendizagem pra eles dessa forma é mais significativa...”.

“A nossa grande dificuldade é porque temos muitos alunos, né... o que a gente gostaria de contemplar o interesse e a necessidade de cada um deles, e ainda a gente não consegue, né...”.

“É importante essa angústia, pois esse sentimento pode fazer com que a gente melhor, faz a gente pensar de outra forma...”

(Falas transcritas na íntegra).

As falas transcritas revelam diálogos significativos, reflexões elucidadas pelos professores nos momentos da formação. É interessante perceber que os educadores estão reavaliando suas práticas, analisando a própria conduta pedagógica, tudo isso entre pares, ou seja, junto aos seus colegas de trabalho. Podemos observar a presença de um ambiente sociomoral, livre de tensões, onde realmente se pratica o respeito mútuo e a cooperação, primeiramente entre os educadores e partir desse ponto, podemos apostar que o mesmo ambiente cooperativo poderá ser construído, agora nas salas de aula, na relação professor-aluno e nas demais relações.

Outro tema que foi proposto na obra estudada foi a cooperação. Este tema foi estudado por Piaget e é um dos pilares da educação construtivista, podendo ser um caminho para que o professor transponha a barreira da busca pela obediência cega, do controle rígido, do autoritarismo, entre outros. No entanto, faz-se necessário a reflexão e a tomada de consciência. Propomos perguntas simples: O que faço? Por que faço dessa forma e não de outra? Quais as consequências? E, ainda, como devo fazer melhor?

Uma sala de aula construtivista é amistosa e cooperativa, trazendo a ideia de comunidade. As crianças, e porque não dizer o professor, sentem-se à vontade. O humor é expressado, o professor encoraja seus educandos, dividem experiências, o educador na perspectiva construtivista coopera com as crianças, considerando com seriedade seu raciocínio, sua construção de conhecimento (DE VRIES; ZAN, 1998).

Piaget conceitua a cooperação como um método que se constitui em seu próprio exercício, nesse sentido, a cooperação e a reciprocidade caminham juntas, ambas derivam do respeito mútuo. O respeito mútuo é condição necessária para a autonomia moral e intelectual, do ponto de vista intelectual liberta a criança das opiniões impostas, do ponto de vista moral substitui as normas autoritárias pela construção e pela reciprocidade (PIAGET, 1932/1994).

~~~~~  
A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças e regras prontas, para serem adotadas, já a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação do campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral (PIAGET, 1932/1994, p. 83).

Em síntese, por que a cooperação é importante? Porque a partir dela é possível coordenar pontos de vista, compreender o outro, resolver problemas, fazer parte do desenvolvimento intelectual e moral de todos os seres humanos. Vejamos alguns pontos da discussão sobre a cooperação e construção de valores:

“Eu acredito que essa questão da cooperação, depende muito da conduta do professor, mais do que em outros momentos, de tudo que a gente tá falando aqui, vai muito de acordo com a conduta do professor em sala de aula, mas eles trazem a importância da gente sair do papel de centro, né... que é o que vocês já propuseram pra nós desde o começo, mudar até mesmo a nossa posição dentro da sala de aula, porque quando eles trazem o termo minimizar a autoridade do professor, a cooperação se torna muito mais possível entre os alunos”.

“A autora fala de como fazer isso né, através de jogos, as crianças praticando jogos de faz-de-conta, que são os jogos simbólicos, as crianças vão demonstrando, como elas interagem com as outras, e o professor nessa hora vai mediando as situações, é nessa hora que as crianças vão colocando pra fora suas emoções, as vivências de casa, da escola mesmo. Eu acho que é importante o professor sempre propiciar esses tipos de atividades para que ele possa sentir as crianças, para que ele possa ajudar as crianças em todos esses aspectos emocionais, cooperação e tudo mais...”.

“Eu tenho aplicado as coisas do projeto, eu tenho uma turma de primeiro ano que os alunos choram muito, choram demais... teve um dia que eu abaixei, conversei com cada um deles, ensinei que eles podiam pedir para trazer uma cartinha da mãe pra sala de aula e eles começaram a trazer as cartinhas da mãe, ‘sabe professora, agora quando eu choro, fico com a cartinha...’ E teve uma aula, que mesmo assim, eles estavam chorando muito e a ideia era acalmar eles, continuar dando a aula, um dos alunos chegou a vomitar e outros colegas, vendo que eu estava calma, se acalmaram e pararam de chorar, porque o colega tinha passado mal, eu pedi para os que estavam chorando, ir buscar o paninho pra gente limpar, né... às vezes, a gente sente que tá um caos, essa aula eu não dei aula, mas percebi que rolou uma colaboração, que os alunos que estavam antes nervosos, se acalmaram mediante o estresse do colega, que o acolhimento, acho que foi coletivo...”.

“E você deu uma aula sim, né. Você deu uma aula de construção de valores...de paciência, de se colocar no lugar do amigo, empatia, generosidade, um monte de coisas que são muito importantes...”.

“Precisa desses valores morais para nossas crianças, para o professor e nesse projeto tem. Todos esses valores morais, que estamos passando para nossas crianças, promovem toda essa construção do respeito pelo outro, de se aceitar, de ser recíproco...”

“Temos que nos desfazer para refazer, que é descentralizar, né. Tirar o centro da gente e olhar pro outro...”

“...essa angústia a gente tem, né. Não dei aula hoje, preciso dar aula. Mas o fato de você sentar com o aluno, de dar ouvido, deixar ele falar, às vezes eles nem tem fala, ele não consegue na casa dele, ou sem outros anos, outros professores, não sei, imposição, faz, acabou, aqui quem manda sou eu...”

Na perspectiva piagetiana considera-se o conflito em duas formas, o intra-individual e a interindividual. O intra-individual é aquele conflito interno, ocorre dentro do sujeito. Já o conflito interindividual, ocorre entre indivíduos e é capaz de promover desenvolvimento intelectual e moral (DE VRIES; ZAN, 1998).

O tema conflito e sua resolução foi trazido à baila. Inicialmente vamos retomar a ideia de que o conflito na visão construtivista é oportunidade. O que queremos dizer com isso é que quando o conflito aparece é o momento de aproveitar a situação para construir algo com ela, seja no campo intelectual ou moral. Outro fato importante apontado por (DE VRIES; ZAN, 1998) é a ideia que o conflito é algo inevitável, portanto, ocorrerá de qualquer forma, vejamos como professores apoiados nas ideias construtivistas podem lidar com os conflitos, seguem as falas dos educadores na formação:

“O conflito tanto pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade intelectual, realmente a aprendizagem, aprender conceitos, ampliar conhecimentos. Mas também o moral, porque desenvolve a empatia, você se coloca no lugar do outro, você ouvir a opinião do outro, você aceitar, você saber como se portar no conflito, respeitando o outro e a opinião do outro, então, tanto promove o desenvolvimento moral, quanto o intelectual...”

“Os mecanismos de construção da inteligência ocorrem através da interação dos pares e com o meio e com essas interações são gerados conflitos, que promovem desenvolvimento, inclusive o de julgamento e argumentação...”

“As crianças através dos conflitos elas desenvolvem e buscam soluções...”.

“Quando os alunos passam a ser protagonistas da aprendizagem, eles aprendem a se colocar e expor opiniões...”.

“Então os conflitos aparecem, e com certeza, será uma aula que exigirá muito do professor...”

“Quanto mais as crianças sentem que têm liberdade de expor suas opiniões, maiores são os conflitos, e isso não é ruim...”

“É por meio desses conflitos que a criança aprende atitudes, estratégias de negociação...”.

“Então, a gente percebe que é através desses conflitos que os alunos irão aprender”.

(Falas transcritas na íntegra).

De fato, não é um trabalho fácil, como nos lembra uma das professoras em sua fala, mas, no entanto, este é o caminho proposto por Piaget, pois através dos conflitos podemos “[...] motivar a reorganização do conhecimento em formas mais adequadas. Piaget afirmou que o conflito é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento, os conflitos são fonte de progresso no desenvolvimento” (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 91).

Nesse sentido, Piaget (1931/1997) propõe uma *pedagogia ativa*, que não deve ser pautada em metodologias autoritárias, passando por descobertas,

redescobertas, experiências morais, partindo de trabalhos coletivos e experimentos. Dessa forma, o sujeito de fato constrói ativamente seu conhecimento. Para tanto, Piaget (1931/1997) elenca três pontos importantes:

1) Para suportes de uma escola ativa, a educação moral não é um ramo especial da educação, mas um aspecto particular de todo o sistema. Dessa forma, a educação como um todo, do mesmo modo que a atividade que a criança está realizando sobre cada uma das disciplinas escolares, assume um caráter de esforço e um conjunto de conduta moral. Ela está ocupada analisando as regras da gramática, resolvendo um problema de matemática, a criança trabalha “ativamente”. É importante que o sujeito e o seu grupo social, compreendam que são uma “equipe” (PIAGET, 1931/1997).

2) Na escola ativa, todos são de igual importância, envolve necessariamente a colaboração de todos no trabalho. Na escola tradicional, todo mundo trabalha para si mesmo: a classe escuta o mestre e cada um deve, em seguida, mostrar suas apropriações individuais, seja nas aulas ou em casa. A classe não é bem como uma soma de indivíduos, a comunicação entre os alunos é proibida e a colaboração quase inexistente. Na perspectiva da escola ativa, pelo contrário, na medida em que o trabalho exige a iniciativa da criança, torna-se coletiva porque se a criança é aut centrada, a cooperação não ocorre. Por isso, ela precisa participar de momentos de trocas, para ser capaz de considerar outras perspectivas, pois se estas não forem oportunizadas e planejadas atividades cooperativas, significados compartilhados, as vivências serão ao menos inadequadas e empobrecidas (PIAGET, 1931/1997).

3) Depois das duas observações gerais, devemos voltar agora para o processo “ativo” especificamente moral. Estes métodos são baseados na noção bem conhecida de autogoverno. Para saber física ou gramática, o sujeito irá redescobrir a si próprio pela experiência ou pela análise de textos, as leis da matéria ou regras da linguagem, bem como, para adquirir senso de disciplina, solidariedade e responsabilidade, a escola “ativa” tem tentado colocar a criança em uma posição onde ela experimenta diretamente as realidades e, gradualmente, descobre-se leis constitutivas. A classe forma uma verdadeira parceria, uma associação com base no trabalho conjunto dos seus membros (PIAGET, 1931/1997).



A importância e necessidade de um ambiente sociomoral é evidente. Um ambiente que seja propício a desenvolver nas crianças suas potencialidades. Não podemos continuar formando nossos professores de forma tradicional e esperar que desenvolvam práticas inovadoras em suas salas de aulas. Diante disso, o caminho é apostar na formação dos professores e gestores. Levá-los à reflexão de suas ações, bem como a avaliação e reelaboração das suas práticas pedagógicas. A escola é com certeza o lugar para essa formação!

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste texto foi mostrar uma experiência de formação continuada online com educadores da educação básica. Essa alternativa foi proposta durante um processo de resignificação do modo de construção de conhecimento que vem sendo desenvolvido nas escolas e que em função da pandemia teve que encontrar novas formas de funcionar.

Com o distanciamento social necessário, os (as) educadores (as) sentiam necessidade de algum apoio e, ao mesmo tempo, percebemos uma boa oportunidade de refletir sobre o processo educacional. Foi proposto o estudo de um livro que trata do ambiente sociomoral cooperativo que o construtivismo tanto valoriza para o desenvolvimento das crianças rumo a autonomia intelectual e moral.

Para fundamentar a necessidade do trabalho de formação continuada consideramos importante destacar a proposta da Base Nacional Comum Curricular principalmente no que se refere às competências a serem desenvolvidas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, evidenciando que o trabalho consistente, deve necessariamente prever a reflexão sobre o que pretendemos, como fazemos e como avaliamos o que fazemos.

Destacamos neste texto algumas falas dos(as) educadores(as) visando a evidenciar a riqueza dos encontros. Finalizamos o trabalho em dezembro de 2020 com a intenção de retomá-lo em fevereiro de 2021. Para nós ficou muito claro o bom proveito dos encontros e de todo o processo de resignificação, principalmente quando alguns comentários eram feitos. Destacamos um deles a título de conclusão:

“Esse momento é muito importante, para pensar e avaliar nossas ações pedagógicas, precisamos partir de algum lugar, não dá pra continuar fazendo o que sempre se fez... e a gente vai errar e vai acertar e errar de novo, porque a gente tá aprendendo sempre, né...”

(Fala na íntegra de uma das educadoras).

## REFERÊNCIAS

ALVES, C.P.; PINTO, M.R.S.; BIDÓIA, J.F. **Ressignificação da Educação**. In: Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas / Patricia Unger Raphael Bataglia, Cristiane Paiva Alves (Org) – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

ASSIS, O. Z. M. de.; ASSIS, M. C. de. **PROEPRE: Fundamentos teóricos**. 3ed. Campinas, SP:UNICAMP/FE/LPG, 2000.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COIMBRA, C. L. **A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana**. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.





# **FORMAÇÃO DE “EQUIPES DE AJUDA”-**

## **Uma estratégia de combate e prevenção ao bullying e cyberbullying**

Carla Chiari  
Gelci Saffiotte Zafani

### **INTRODUÇÃO**

Estamos passando por grandes mudanças sociais/ geracionais/ relacionais que impulsionam a educação a olhar as necessidades de aprendizagem para a sociedade do século XXI, a resgatar o que ficou perdido, retirando de vez o enfoque apenas para os conteúdos, garantindo efetivamente a formação do sujeito integral, entendendo-o como fruto de influências biopsicossociais, formando-o para o pleno exercício da cidadania, assegurando uma educação transformadora, estimulando o papel ativo do sujeito na aprendizagem, pautada no desenvolvimento de valores sociomoraes, contribuindo para um clima escolar propício ao processo educativo, não desprezando, portanto, em nenhum momento a hipótese afetiva como primordial no processo de aprendizagem e nas relações com os demais.

Essa mudança no paradigma da educação é referenciada também no contexto internacional, através do Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, em 1996, presidida por J. Delors, na qual destaca que a educação deve modificar e ampliar seus objetivos em torno de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, dando dessa forma, enfoque às questões democráticas, assim como o papel da aprendizagem cooperativa pode colaborar nesse processo (DÍAZ-AGUADO, 2016).

Mas, não vamos longe, pensando na competência “aprender a viver juntos”, será que somente pelo fato de pessoas agrupadas numa sala/escola já garante o desenvolvimento de tal competência?

A escola tem sido por excelência o ambiente de maior socialização da criança/adolescente. Sabemos que todos os dias emergem conflitos dentro dela,



e temos visto nas últimas décadas a reverberação desses conflitos no ambiente virtual. Então nos perguntamos: Como esses conflitos têm sido tratados pela escola? Eles têm sido vistos como parte do processo de aprendizagem? É possível desenvolver um ambiente propício à aprendizagem num ambiente hostil? E mais, se acreditamos numa educação na e para a sociedade, outros espaços como os *cybers* espaços não nos interessam? Se acreditamos que o conflito está permeado nas relações escolares/sociais e que são momentos oportunos para a aprendizagem, temos trabalhado esses quatro pilares sobre o conflito: aprender a conhecer o conflito, os tipos de conflitos, aprender a fazer (resolver/sentir/desenvolver habilidades para tal), para então desenvolver os estudantes como seres “sociais” e consequentemente preparados para viverem juntos?

Antes de tudo, o professor deve se apropriar dessa formação integral do sujeito e do processo total de educação, desenvolvendo nesse aluno o papel de protagonista em sua aprendizagem, propondo práticas que levem o aluno a refletir sobre as situações de conflito de forma positiva, por meio do diálogo e da cooperação.

O conflito é visto constantemente como um empecilho o qual na realidade devemos educar os alunos acerca do conflito e para o conflito, que pode ser apresentado de maneira explícita em atos violentos como de maneira virtual, sendo importante identificarmos e ajudá-los a solucionar, estamos promovendo um processo autônomo.

Une-se a isso a questão legal que nos colocou a Lei 13.185/2015, que exige da escola providências para lidar com situações de intimidação no ambiente escolar, assegurando medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate a violência e intimidação sistemática.

O texto de lei cita ainda como metas para a prevenção do *bullying*: capacitação de professores para atuar na solução do problema, organização de campanhas de conscientização, assistência psicológica às vítimas, tratamento psicológico aos agressores, em vez de puni-los, a fim de que mudem de comportamento.

Uma ferramenta que tem se demonstrado muito eficaz para melhorar o ambiente de convivência escolar, bem como prevenção e combate ao *bullying*, *cyberbullying* e outras rupturas na convivência escolar, em países como a Espanha

e ainda no início de estudos aqui no Brasil, vem sendo a formação de Sistemas de Apoio entre Iguais, sendo em destaque a formação de “Equipes de Ajuda”.

De acordo com Martinez (2018), grande pesquisador da área, estas estratégias colocam os alunos como protagonistas na solução de conflitos, ajudando-os a desenvolver habilidades para argumentar, descentrar, cooperar, operar, levando em conta os sentimentos dos outros, examinar suas posições e do outro, trabalhando com novas perspectivas na resolução do conflito, desenvolvendo, portanto, mecanismos internos de autorregulação.

A formação de “Equipes de Ajuda” trata-se de uma proposta preventiva e de intervenção às formas de ruptura da convivência escolar, na qual inicialmente precisamos definir “Para onde queremos ir com a educação?” fazendo uma reflexão e reconstrução do ponto de vista pedagógico e funcional da escola.

Portanto, essa pesquisa visa descrever um sistema de apoio entre iguais, “Equipes de Ajuda”, contribuindo dessa forma com a formação de professores, ocasionando uma melhoria do clima escolar como um todo, em particular a redução de situações de intimidação e a melhor resolução de conflitos.

É preciso também pensar nessa formação da consciência moral autônoma, que só ocorre no diálogo, na produção de pensamento e principalmente na troca de experiências, é preciso ir além dos muros da escola e se conectar com esse mundo e esse deve ser um dos papéis da escola.

## **Seções do Trabalho**

### **Fundamentação Teórica**

Piaget (1974) enfatiza que o problema da educação moral tem sido na pretensão na formação dos indivíduos, submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores, na qual o tempo todo é reforçado a moral da obediência, onde o professor assume a figura de autoridade e prega as lições de moral que devem ser “engolidas” sem ao menos ser digeridas.

Díaz-Aguado et al (2016) compartilha que esses mecanismos de controle já não funcionam, pois mostram-se em evidência sua contradição com a sociedade democrática, na sociedade da informação, tornando-se insustentável que o professor queira moldar os alunos de acordo com suas expectativas, como se fossem uma escultura, devendo nesse sistema a criança acomodar-se ao que se espera dela.

Piaget (1974) continua enfatizando que a educação precisa incorporar um método ativo, que é a única capaz de desenvolver a personalidade intelectual e, por consequência, a moral, na qual ambas não estão prontas, desse modo elaboram-se com o meio social, levando a criança, nesse método, a construir ela própria os instrumentos que irão transformar, partindo do interior e não mais de imposições externas.

Puig (1998) também traz grandes contribuições, em que relata que existem dois perfis da consciência moral: heterônoma e autônoma, sendo que na primeira a consciência moral do indivíduo advém de um comportamento egocêntrico e de relações de coerção; já a segunda, a autônoma, advém de relações de cooperação, na qual o egocentrismo é vencido, o sujeito atende à sua razão para se orientar moralmente, fundamentado em valores universais, quando o fundamento das decisões estão nele mesmo, que seu comportamento não é influenciado por leis ou disposições alheias, mas por uma reflexão interna, fundamentado em motivos e razões, um momento de autolegislação.

Nos tornamos morais, quando passamos a refletir sobre nossos comportamentos interpessoais, quando refletimos em situações conflitivas, na convivência social, quais valores conduzirão o tipo de vida que se leva, adquirimos a capacidade de avaliar e regular nossas atividades físicas e mentais de acordo com nós mesmos (PUIG, 1998).

De acordo com Puig et al (2000 p.17) “A educação moral busca facilitar a aprendizagem de uma maneira de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e valores”. Nesses termos, deve ser entendida não apenas como uma socialização, mas como parte da construção da personalidade e de formas de convivência para que, de forma autônoma, o sujeito consiga lidar com os conflitos da vida social.





de resposta da escola diante da violência que nela acontece de forma velada ou explícita, sendo às vezes interpretadas pelos agressores como um apoio implícito.

De acordo com Avilez et al (2018), grande pesquisador da área na formação de Sistemas de Apoio entre Iguais na escola, do ponto de vista metodológico, as escolas dedicadas a convivência e prevenção devem desenvolver linguagens coerentes com tais políticas, dentre elas o incentivo ao protagonismo juvenil na resolução de conflitos; a proposta de trabalho cooperativo e colaborativo; gestão das relações interpessoais, tratamento da convivência e prevenção de abuso e assédio no cotidiano escolar.

## **Objetivos**

### **Objetivo Geral**

- Descrever como ocorre a implantação de “Equipes de Ajuda” no contexto escolar, como estratégia de prevenção e combate ao *Bullying* e *Cyberbullying*.

### **Objetivos Específicos**

- Contribuir com a formação de professores, incentivando-os na elaboração de planos de ação que assegurem o bem-estar socioemocional da comunidade escolar e, por consequência, o desenvolvimento ético e moral, melhorando o clima escolar como um todo, em particular a redução de situações de intimidação e resolução de conflitos.

### **Procedimentos Metodológicos**

Este projeto de pesquisa teve como base um levantamento bibliográfico dos principais livros, artigos e uma dissertação de mestrado da área, fazendo, portanto, uma retomada de trabalhos brasileiros e da Espanha sobre estratégias de prevenção e combate ao *bullying* e *cyberbullying* em escolas, dando o enfoque na formação de “Equipes de Ajuda”.





Optamos pela pesquisa bibliográfica, por essa nos dar uma amplitude do que tem sido feito com dados qualitativos e quantitativos que demonstram resultados positivos de ações de prevenção e combate a esses fenômenos, bullying e cyberbullying, que tem sido crescente na era digital.

Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente (idem p.45).

Segundo Filho (2011), as etapas para a pesquisa bibliográfica são: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório do assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto.

## **Desenvolvimento**

A estratégia de trabalho com a formação de um Sistema de Apoio entre Iguais “Equipes de Ajuda”, tem sido intensivamente estudada no Brasil. O GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), liderado atualmente pela Profa. Luciene Tognetta em parceria com o Prof. José Maria Avilés Martínez da Universidade de Valladolid na Espanha, tem realizado a implantação desse sistema de trabalho com bons resultados.

Esse sistema, iniciou-se de práticas educativas canadense e estadunidense dos anos de 1970 (NAYLOR, 2010 apud AVILÉS- MARTINEZ, 2014), aparecendo posteriormente nas Ilhas Britânicas, se espalhando por toda a Europa, chegando apenas 1990 na Espanha e em 2015 no Brasil. Ainda de acordo com Avilés- Martinez (2014), a princípio eram iniciativas para resolução de conflitos, na qual teve sua extensão ampliada, abrangendo, após um tempo, também a atuação em situações de prevenção de maltrato entre iguais, ganhando a cada ano uma complexidade crescente, desde um acompanhamento até um conselho.

Avilés-Martinez (2014) ressalta que o trabalho de Equipes de Ajuda, atualmente, consiste em formar na escola um grupo de alunos que sejam capazes

de identificar casos de isolamento social, timidez, falta de aceitação dentro do grupo, intimidação e conflito entre iguais, assim como casos específicos de *bullying* e *ciberbullying*, de forma que desenvolvam a escuta ativa e consigam trabalhar com a mediação desses conflitos. Para que isso aconteça, é necessário um trabalho anterior com esses alunos, para que haja, num espaço de formação, o desenvolvimento de um repertório de habilidades, podendo ser proporcionado pelos próprios professores da escola, estruturado em blocos de conteúdos. Há também uma formação com diferente extensão e profundidade para os alunos da escola que também irão ser os destinatários do serviço (AVILÉS- MARTINEZ, 2018).

Avilés- Martinez (2018) define esses sistemas de apoio entre iguais como:

Como outros sistemas, a palavra que define este (ajuda) se marca pela ação dos que atuam (Equipes de Ajuda), às ações que desenvolvem (escuta, compreensão e propostas de ação e para os companheiros que precisam) e os objetivos de seus propósitos (ajudar para que os outros resolvam seus problemas).

Portanto, trata-se de um sistema organizado em rede para que uma equipe preste ajuda a membros da classe em situações de solidão, abatimento, exclusão ou necessidade” (AVILÉS- MARTINEZ, 2018, p. 78-79).

Muitas vezes a vítima de *bullying* ou *cyberbullying* passa despercebida aos olhos dos adultos, sentindo-se com medo e fragilizada emocionalmente para buscar ajuda, na qual essa rede de apoio entre iguais, faz com que os próprios alunos aprendam a identificar pessoas em sofrimento psíquico, fazendo-as ter confiança e sentir-se seguras a buscar apoio.

Lembrando que o abuso, prejudica não só o bem-estar social e emocional dos alunos envolvidos no processo, mas àqueles também que assistem essas violências sem nada fazer para evitá-las ou combatê-las, aceitando-as como comum às relações interpessoais (AVILÉS- MARTINEZ, 2018).

Continua dizendo que esse sistema deve ser um programa legitimado pela escola e supervisionados por adultos, na qual em reuniões periódicas, esses alunos

que compõe a equipe, levam os casos que identificam e discutem em conjunto com a supervisão de um adulto, quais caminhos são possíveis para pensar novas saídas sobre os problemas apresentados.

Avilés- Martínez (2018, p. 80) propõe que o trabalho com a formação de “Equipes de Ajuda”, para ser implantado, deve seguir alguns passos:

- 1.Preparação dos grupos que desejam entender o Sistema;
- 2.Trabalho sobre os critérios necessários para quem vai formar partes das Equipes;
3. Seleção de quem poderá se candidatar a partir de tais critérios;
4. Processo de eleição dos membros da Equipe de ajuda;
5. Elaboração dos conteúdos que devem constituir a formação completa;
6. Execução da formação do modo mais adequado para quem for parte das Equipes de Ajuda;
7. Supervisão ao longo do curso por parte das pessoas que compõem o Grupo de Convivência;
8. Os critérios que sustentam a atividade, para os cursos posteriores da escola;
9. A relação e o decorrer dos alunos que formaram parte do serviço com outros sistemas de apoio que funcionam dentro da escola.

Avilés- Martínez(2018) alerta que as “Equipes de ajuda” possuem determinadas características que a constituem, como **a estrutura de equipe intencional**: a diferença entre outras modalidades, pois trata-se de um trabalho em equipes, justificado pela pressão exercida durante o trabalho e a força potencial que o grupo oferece, atuando de forma coletiva no combate aos protagonismos ou individualismos; **a natureza da intervenção**: buscando sempre ajudar pessoas que estão com algum problema de modo que consigam encontrar um caminho para a solução, diferenciando-se de outros sistemas por se limitar a ajudar, e não aconselhar, dar tutoria ou mentoria, desenvolvendo habilidades para escutar, acompanhar, sugerir, colaborar, animar, entender, ter empatia, se fazer acreditar

e empoderar; **a quem se destina:** geralmente são alunos que estão vivenciando um momento ruim ou que tem poucos amigos no grupo, com poucos recursos sociais, passando por isolamento social, sofrendo abuso ou que estejam passando por problemas fora da escola, com o grupo ou com outras pessoas; **respaldo que recebem:** possui reconhecimento, tendo apoio dos iguais e uma representatividade muito alta, onde o apoio e a confiança é um potencial que precisa ser trabalhado, respondendo tanto por si, quanto para o coletivo; **um sistema supervisionado pelos adultos:** devendo a equipe ficar sob a supervisão dos professores ou tutores de convivência em encontros a cada duas ou três semanas, sem atrapalhar as atividades acadêmicas dos alunos da equipe, na qual os tutores avaliam a necessidade de ajudar os alunos, tiram dúvidas e orientam ações, nunca citando o nome dos ajudados. Nessas reuniões em casos esporádicos, é rompido a confidencialidade, pela gravidade do tema, na qual os alunos não estão preparados para gerenciá-los; **uma atuação que necessita de formação:** como os outros Serviços de Apoio entre Iguais, a formação torna-se indispensável, sendo realizada pela própria escola com os alunos selecionados para atuar na equipe (AVILÉS- MARTINEZ, 2018).

Usó (2015, apud AVILÉS- MARTINEZ, 2018) resume a contribuição do sistema de apoio entre iguais em três âmbitos: 1) O benefício a quem atua como ajudante: quem participa nesse sistema reconhece a importância da formação obtida, o desenvolvimento de habilidades sociointeracionais, ajudando-os muitas vezes a buscar profissões de ajuda ou de serviços à população, explorando o altruísmo, a vontade de fazer o bem e ajudar outras pessoas; 2) Ajuda a melhorar a relação *bully-victim*: há uma maior conscientização por parte dos agressores, diminuição da incidência de assédio e da intensidade de intimidação, pois há uma melhora na comunicação das vítimas e um aumento na percepção e consideração dos casos por parte das escolas onde os programas existem; 3) Contribuições ao clima social da escola: de acordo com o autor um dos reconhecimentos que mais valorizam a contribuição das “Equipes de Ajuda” é o potencial de melhorar o clima escolar, propiciando saúde emocional e bem estar aos estudantes, sendo esta percepção, compartilhada pelos participantes envolvidos, família dos participantes, professores da escola, daqueles que precisaram recorrer aos serviços da equipe e dos demais alunos da escola (AVILÉS, TORRES e VIÁN, 2008 apud AVILES- MARTINEZ, 2018).



De acordo com Lapa (2019), as “Equipes de Ajuda” devem ser trabalhadas com os alunos do Ensino Fundamental II, alunos de diferentes idades, pois de acordo com os pressupostos teóricos da Teoria Construtivista de Jean Piaget, relata que uns dos primeiros sentimentos interindividuais das crianças é a simpatia, que a torna antes generosa do que justa, sendo necessária para ajudar ao outro, mas não suficiente. A autora continua apontando que a criança movida pela simpatia, poderá ajudar ao outro, mas poderá tomar o problema para si, pois ela não consegue separar o que é seu do que pertence ao outro, podendo-lhe causar sofrimento, já durante a adolescência, com o pensamento hipotético-dedutivo, já vendo o outro como sujeito universal, por já ter ampliado seu rol de relações para além da família e dos amigos, já sendo capaz de pensar nos valores do grupo, sendo a escolha do grupo oportuna para evitar a sobrecarga de responsabilidade ao indivíduo, trazendo um sentimento comum de apoio.

Lapa (2019) ressalta que as pesquisas demonstram que após dois anos da formação desse sistema de apoio entre iguais obtém-se excelentes resultados quantitativos e qualitativos, tanto na tomada de consciência do fenômeno, quanto a mudança das relações escolares, por parte das vítimas, autores e espectadores. Demonstraremos abaixo apenas um pequeno trecho que mostra de forma quantitativa essa evolução: “Após dois anos de implantação das Equipes de Ajuda, a incidência com que os alunos intimidaram alguém passou de 16,94% para 11,05%, aproximando-se do percentual anterior ao início deste projeto – 7,28%” (LAPA, 2019, p. 176).

Portanto, esse trabalho tem demonstrado que após alguns anos de implantação dessas equipes há uma gradativa diminuição das intimidações no contexto escolar.

### **Por onde começar...**

Abaixo abordaremos algumas condições necessárias à implantação dos Sistemas de Apoio entre Iguais- Equipes de Ajuda, na qual de acordo com Avilés-Martinez (2018), essas ações podem ocorrer em ordem diferente ou simultânea, caso considerados seus propósitos e o momento oportuno:





a. Fase de sensibilização e implantação: nessa fase devem acontecer ações que mobilizem toda a comunidade escolar de modo que se sintam motivados a apoiar as ideias e as decisões nos órgãos colegiados, na qual os setores da comunidade escolar podem se organizar e pensar em diferentes ações;

b. Com os alunos: Há a necessidade de pensar no momento de formação e fomentação desse trabalho, a princípio é plantar as ideias entre os alunos. Nas escolas em que já há um tutor, esse pode passar pelas salas anunciando a proposta e incentivando os alunos a se engajar, sendo o grupo de alunos, um agente decisivo na implantação do programa. Trata-se de sua participação nas tutorias antecipatórias, no debate do perfil do aluno ou aluna que deve compor a equipe e o próprio processo de eleição. A ajuda dos discentes é fundamental para colocar o sistema em prática, com campanhas de sensibilização, de idoneidade, para divulgar os serviços quando estiver formada, para torná-los visíveis e deixar claras suas tarefas, elaboração de cartazes, anúncios, mensagens, fazer ações que despertem a curiosidade, em sites da escola, blogs, sempre com a supervisão de um docente. Também podem promover espaços comunicativos como jornais, revistas, blogs, nos quais relatam suas opiniões com relação ao trabalho das equipes.

c. Com os professores: É de suma importância, pelo menos, que um grupo de professores esteja mobilizado para que o serviço se sustente, no qual esse grupo pode ser um bom suporte para coordenar a ativação e desenvolvimento desses grupos. Desse modo, o grupo pode ser responsável por trazer informações sobre a implantação aos demais colegas, fomentando como uma ideia positiva, coletando o apoio necessário.

d. Com as famílias: é necessário contar com as famílias em alguns casos para envolver os alunos no serviço, formando uma assembleia geral em que a medida é anunciada, pedindo colaboração para a formação, se estão dispostos a ajudar e explicar como funciona o serviço e quais seus objetivos. Deve também haver uma reunião com os pais daqueles que participarão da equipe, em que deve-se explicar a apresentação geral do projeto, a fim de pedir permissão e apresentar os conteúdos da formação.

Após a opção dessa medida no Plano de Convivência Ética da escola, há necessidade da descrição de detalhes mais precisos do projeto, como quem serão

os participantes, destinatários, objetivos, conteúdos, requisitos operacionais, atividades e metodologias; quem pode fazer parte, como o sistema será acessado, perfil e seleção dos alunos, requisitos para a participação, entrada, supervisão e saída; como os alunos serão treinados, quais conteúdos serão abordados, como será coordenado, com que frequência, requisitos e condições de aplicação, inserção no sistema disciplinar da escola, se houver (AVILÉS- MARTINEZ, 2018).

Por fim, de modo geral, Avilés- Martinez (2018) recomenda ter presente os seguintes tópicos: obter apoio da equipe gestora, professores com “peso”, famílias e estudantes; identificar as necessidades; projetar o sistema para elencar ferramentas; preparar grupos para fazer a seleção; projetar e executar a formação; decidir lugar e momentos para a atuação de ajuda junto aos colegas; projetar um sistema para manter um registro das ações; reunir-se regularmente com as equipes para monitoramento, supervisão e educação continuada, e por último, controlar os efeitos do sistema.

Para avaliarmos os resultados da implantação do sistema, Avilés- Martinez (2018 p. 155) ressalta que:

Entre os objetivos que devem ser avaliados com a análise do projeto, implementação do Sistema de Ajuda entre iguais, estão aqueles relacionados à melhoria do clima de sala de aula e escolar, a diminuição da intensidade com que os conflitos entre pares chegam à turma e a satisfação geral da comunidade educacional com os resultados da implantação e desenvolvimento do sistema.

Avilés- Martinez (2018) continua relatando a necessidade de se estabelecer indicadores de impacto, participação e monitoramento para avaliar o grau de implementação e desenvolvimento do sistema, na qual menciona alguns deles:

- Satisfação de quem participa e para quem o serviço é destinado;
- Melhoria do clima de sala de aula e intensidade de conflitos dentro dela;
- Número de casos atendidos satisfatoriamente por quem compõe as equipes de ajuda;

- Uso de um repertório maior de técnicas de habilidades sociais, para resolver situações de conflitos entre iguais;
- Concorrência de candidatos, candidatos interessados em participar e equilíbrio de gênero;
- Percepção da necessidade de manter o serviço a longo prazo;
- Melhora em diversos indicadores referentes à convivência escolar e a processos relacionados à violência e *bullying*. (MARTINEZ et al, 2018 p. 156)

Outra ferramenta interessante que Avilés- Martinez (2018, p. 157) traz em sua obra são questionários que medem, entre outros indicadores, a satisfação dos membros e demais pessoas envolvidas no sistema de apoio, sendo projetado para as seguintes pessoas:

- Alunos das Equipes de Ajuda;
- Alunos ajudados pelas equipes de Ajuda;
- Corpo docente do grupo e Tutores de convivência;
- Corpo docente geral da escola;
- Família dos alunos das Equipes de Ajuda.

## Conclusões

Espera-se que com essa revisão bibliográfica, possamos analisar uma das propostas teóricas de intervenção na escola, ajudando na formação desses professores expondo através de dados científicos uma estratégia que caiba a escolas públicas e privadas no combate ao *bullying* e *cyberbullying*.

Promover, também, um compilado teórico e prático de ações, com os principais autores da área, que já estão sendo implementados e que poderão auxiliar no desenvolvimento de equipes de apoio nas escolas, bem como processos de desenvolvimento até a funcionalidade das ações e posteriormente bons resultados no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

AVILÉS- MARTINEZ, J.M; ELVIRA, N. A. **Esses adolescentes de hoje...podem ser protagonistas de uma mudança?**. In: TOGNETTA, L.R.P.; VICENTIN, V.F. (Org). *Esses adolescentes de hoje...: o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor*. Americana, SP: Adonis, 2014.

AVILÉS- MARTINEZ, J.M. **Os sistemas de apoio entre iguais na escola: das equipes de ajuda à cybermentoria**. Coordenação José Maria Martinez; tradução Vinícius Pessoa. 1.ed. Americana-SP: Adonis, 2018.

DÍAZ- AGUADO, Maria José. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula/** Maria José Diaz- Aguado; [ adaptação Alessandra de Moraes, Flávia Maria de Campos Vivaldi; tradução Neide Scomparim Fagionatto]. 1 ed. 1.reimpressão- Americana, SP: Adonis, 2016.

LAPA, Luciana Zobel. **Valentes contra o bullying: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciência e Letras(Campus Araraquara). Araraquara, p. 96-113. 2019.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: contribuições para o cotidiano da escola**. Revista de Educação (PUCCAMP), v. 22, p. 1-17, 2017.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. SP: Summus, 1994(1932).

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?**. Rio de Janeiro: Jose Olympio Editora, 1975.

PUIG, Josep Maria. et al. **Democracia e Participação Escolar: Propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, Josep Maria. **A construção da Personalidade Moral**. Tradução: Luzinete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo, SP. Ática, 1998.

TOGNETTA, Luciene Regina P. et al. **Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 1880-1900, July 2017. ISSN 1982-5587. Disponível em:<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10036/6770>>. Acesso em: 03 mar. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10036>.

VINHA, Telma et al. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Organização Luciene Regina Paulino Tognetta, Maria Suzana de Stéfano Menin. 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2017.



Rita Melissa Lepre<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Psicóloga, Especialista em Neuropsicologia, Mestre e Doutora em Educação e Livre-Docente em Psicologia da Educação. Professora Associada da Universidade Estadual Paulista (Unesp), na Faculdade de Ciências, junto ao Departamento de Educação, campus Bauru.

Por meio da coordenação de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), junto ao curso de Pedagogia da Unesp, Campus de Bauru, pudemos acompanhar, em uma das escolas parceiras, algumas dificuldades voltadas ao trabalho pedagógico com os bebês. Essas dificuldades devem-se, sobretudo, às defasagens no entendimento dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos pequenos e à certas contradições na compreensão do que significa, de fato, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o que pode ser resultado de uma formação inicial e continuada deficitária, na qual o tema da educação de bebês não é prioridade ou mesmo não faça parte do programa de formação.

Ao abordar a questão do planejamento pedagógico na educação infantil, Ostetto (2000) já apontava que as propostas para planejar a ação pedagógica se encaminham, sobretudo, para as crianças maiores, entre 04 e 06 anos de idade. Quando pensamos nos bebês, a autora coloca algumas indagações: “Que direção imprimir ao trabalho? O que considerar no planejamento? Como organizá-lo?” (OSTETTO, 2000, p. 06). Perguntas que ainda não foram completamente respondidas, ainda que pesquisas e ações tenham sido realizadas nesses vinte anos desde a publicação do artigo em questão. Dessa forma, o trabalho pedagógico com os bebês na creche ainda enfrenta lacunas teóricas e práticas importantes.

Um dos fatores a se considerar é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tendo como referência a ética do cuidado e considerando os bebês em toda a sua complexidade, visando a inserção desses novos membros da cultura no mundo simbólico e das trocas sociais. A instituição de educação infantil e, marcadamente, o educador, ocupam importante lugar no desenvolvimento da nossa humanidade, por meio de sua ação intencional, planejada e com vistas à práxis pedagógica. Segundo Ostetto (2000, p.07):

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta... -, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano

com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir.

Os bebês são sujeitos ativos, de conhecimento, que se comunicam por meio de diferentes linguagens, tais como o olhar, os gestos, o choro, assim como as diferentes vocalizações pré-verbais (ORTIZ; CARVALHO, 2012). Longe de serem seres passivos, eles participam da rotina e constroem conhecimentos a partir de seus reflexos, esquemas motores e, posteriormente, pela sua inteligência prática. Moura e Ribas (2002) apontam para uma predisposição dos bebês a responder seletivamente a eventos sociais, demonstrando uma motivação básica para as relações interpessoais, a partir de um conjunto de características que os capacitam para as trocas com os membros da cultura.

É importante lembrar que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, motor, cognitivo, afetivo e sociomoral por meio das práticas sociais e de diferentes linguagens, para que as mesmas se apropriem da cultura humana de maneira ativa e indissociada, a partir de suas possibilidades de interação social e física.

É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. Desse modo, as crianças adquirem o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e de suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana. (BARBOSA, 2010, p. 05).

Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelos bebês nas creches se colocam como um dos principais ingredientes ao seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, para que tais experiências sejam potencializadas e significadas, a mediação do educador se faz imprescindível.

Silva e Neves (2020) realizaram uma revisão acerca dos estudos sobre a educação de bebês no Brasil, nas bases de dados Scielo e Capes, com recorte nos últimos 18 anos, com o objetivo de compreender a trajetória da constituição desse campo de estudo. Os estudos analisados levaram às seguintes conclusões:

.....  
(i) levanta a necessidade de enfrentamento da compreensão do bebê que avance em relação à noção de agrupamento etário; (ii) aponta uma busca pela compreensão acerca do que os bebês fazem quando estão juntos nestes contextos; e (iii) potencializa nossa compreensão do processo de constituição de um campo de estudos sobre bebês impulsionado pela inserção crescente destes sujeitos em instituições de Educação Infantil nas duas últimas décadas. (SILVA; NEVES, 2020, p. 01).

Assim, os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês na creche se configuram como um campo científico em expansão e se justificam pela importância de se entender determinadas questões voltadas a esses temas e público, tais como o desenvolvimento e a construção da moralidade, objetivando um trabalho pedagógico embasado na práxis. Dentre as diversas frentes para a organização dos objetivos e ações do trabalho pedagógico com bebês, está a dimensão do desenvolvimento moral ou em valores, que será o foco de nossa reflexão.

Os valores morais são ensinados e aprendidos durante toda a vida, por meio das interações sociais e físicas, estabelecidas entre as pessoas e os objetos de conhecimento disponíveis no mundo. A educação em valores é uma tarefa social que deve ser compartilhada entre a família, a escola, a comunidade e a sociedade como um todo, uma vez que só é possível quando ocorre no contexto das relações de cooperação, baseadas no respeito mútuo, na justiça e na democracia. O objetivo da educação em valores é o desenvolvimento da moralidade autônoma. Construir-se como ser autônomo envolve a atividade do sujeito que é protagonista de seu próprio desenvolvimento moral. Cognição, afeto e moralidade são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. (PUIG, 1998).



A escola é um local privilegiado para a educação em valores. A partir de um trabalho pedagógico intencional, planejado e embasado teórica e metodologicamente, a práxis pedagógica precisa almejar, para além da construção dos conhecimentos gerais acumulados pela humanidade, o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e morais das crianças. E tal tarefa começa na creche!

## O desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana

Para abordar o desenvolvimento da moral na criança adotaremos a abordagem piagetiana, a partir de sua obra pioneira na área “O juízo moral na criança” (1932) e pesquisas a partir desse referencial.

Ao estudar o desenvolvimento do juízo moral na criança, por meio do jogo de bolinha de gude e pique, Piaget descobriu um caminho psicogenético marcado por duas posições morais, a heteronomia e a autonomia. Verificou, ainda, um momento pré-moral do desenvolvimento, a anomia. Para esse autor psicogenético, “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, 1932/1994, p. 23).

A aquisição desse respeito envolve, necessariamente, as interações sociais com os pares e com os adultos. É uma construção que tem início na mais tenra idade e que depende das relações sociais estabelecidas ao longo da vida. Um fato importante a ser registrado é que a moral é desenvolvida, ou seja, ninguém nasce moralmente autônomo, mas desenvolve a moralidade a partir das experiências e significações ao longo da vida. Dessa forma, os valores morais podem e devem ser ensinados, a partir da concepção de uma educação integral.

Ao propor as posições de anomia, heteronomia e autonomia no desenvolvimento do juízo moral na criança, Piaget (1932/1994) oferece aos professores um conhecimento importante para o embasamento da prática pedagógica. Na anomia, a criança entre zero e quatro/cinco anos de idade, está em um momento pré-moral, ou seja, ainda não apresenta preocupações valorativas com as regras sociais e as atividades grupais e sua conduta está regida, sobretudo, pelos rituais e hábitos voltados à satisfação de suas necessidades e fantasias. Durante a anomia não podemos falar ainda da existência de uma moral, ainda que



desde muito cedo as crianças estejam submetidas a diferentes relacionamentos sociais e hábitos. É fato, no entanto, que a construção de uma moralidade autônoma tem sua gênese desde o nascimento das crianças e a educação moral ou em valores deve ser pensada já desde a Educação Infantil. Desde o nascimento a criança interage socialmente e é justamente tal interação que lhe possibilita a construção de determinadas estruturas, como a noção do eu, do outro e das relações sociais. (LEPRE, 2020; PIAGET, 1932/1994).

A heteronomia é a moral do dever. As regras são concebidas como algo sagrado e imutável, determinadas pelos adultos, pela tradição, pelas divindades, mas nunca como resultado de um contrato social. Há obediência às regras pelo medo da punição ou pela proximidade afetiva com quem a determina. Ainda que as regras possam ser consideradas injustas, não há concordância de que as mesmas possam ser mudadas, uma vez que representam algo pré-existente e definitivo. As relações sociais que dominam na heteronomia são as relações de coação, vinculadas ao respeito unilateral e à dificuldade de cooperação e troca de pontos de vista. (PIAGET, 1932, MENIN, 1996).

A autonomia, por sua vez, é a moral da cooperação, da justiça e do respeito mútuo. A partir da construção da moralidade autônoma, as crianças mais velhas se percebem como legisladoras e entendem que as regras derivam de acordos mútuos entre as pessoas. Há respeito às regras que representam um acordo social coletivo e podem ser alteradas, quando e se necessário. As relações sociais que dominam na autonomia são as relações de cooperação e de trocas efetivas entre as pessoas. (PIAGET, 1932, MENIN, 1996).

Segundo Piaget (1932/1994), as crianças estabelecem relações sociais desde muito cedo com as pessoas que as cercam - pais, professores, família, membros da comunidade - formando vínculos sociais e afetivos. Em um primeiro momento, tais relações estão subordinadas ao egocentrismo infantil e à autoridade do adulto. Dessa mescla ambivalente é que derivam as duas possibilidades de relações sociais propostas por Piaget: aquelas baseadas na coação e aquelas baseadas na cooperação. (LEPRE e INÁCIO, 2014).

Durante a anomia, ainda que as crianças não estejam preocupadas com as questões morais, já há contato com o mundo das regras, uma vez que as mesmas podem perceber padrões de comportamento dos adultos, rotinas, rituais



e condutas. Esse primeiro momento de internalização do mundo social pode ser valioso, enquanto base, para a posterior construção da autonomia moral.

Montenegro (2005) realizou uma pesquisa na qual buscou estudar a função de cuidar na educação infantil, relacionando-a com a psicologia moral. A autora defende que a função de cuidar precisa ser dado o real valor, uma vez que o cuidado, na educação infantil, é quase sempre configurado como a ação irracional ou emocional que envolve o limpar, trocar, alimentar, acalmar, oferecer apoio emocional, ao passo que o educar assume a função racional de transmitir conhecimentos. Essa polarização entre razão e emoção não potencializa o trabalho pedagógico com crianças, uma vez que as mesmas precisam ser entendidas como seres em si e virem a ser integrais, nas quais as dimensões física, afetiva, cognitiva e sociomoral estão relacionadas e em constante trocas. Para a autora, a virtude que mais se aproxima do ato de cuidar é a generosidade que, ao ser expressa pelos cuidadores, externaliza seus valores e transmite mensagens valorativas aos pequenos.

La Taille (2006) define a generosidade enquanto uma virtude moral e a compara com a justiça, afirmando que a primeira é mais facilmente assimilada pelas crianças. Defende que a generosidade apresenta raízes mais profundas do que a justiça na consciência moral infantil. A generosidade aporta valor afetivo ao desenvolvimento moral, por meio da simpatia, da empatia e do respeito mútuo. Segundo La Taille (2006, p. 12),

No que tange à relação entre generosidade e simpatia (ou empatia), ela é clara, uma vez que o exercício da referida virtude pressupõe perceber-se a necessidade singular de uma determinada pessoa (ou grupo de pessoas), e contemplá-la por intermédio de um 'dom de si'. Uma pessoa por ventura incapaz de simpatia talvez nem percebesse a necessidade alheia, certamente não se comoveria com ela, e, por conseguinte, não agiria de forma generosa.

Ao concordar com La Taille (2006), de que a generosidade, relacionando-se com a justiça, possa ser o motor do desenvolvimento moral e estar em sua gênese,

faremos uma proposta de educação em valores para o trabalho pedagógico com os bebês na creche. Tal proposta é, em si mesma, uma reflexão, uma construção teórico-metodológica, um convite aos educadores infantis para pensarmos coletivamente ações pedagógicas voltadas aos bebês; público esse muitas vezes esquecido ou minimizado nas pesquisas, estudos e propostas voltadas à educação infantil. A matriz teórica são os estudos da Psicologia da Moralidade, com ênfase nas investigações piagetianas e a proposta metodológica é a da intervenção ativa, intencional e planejada do educador, com vistas à construção da autonomia moral.

### **Uma proposta teórico-metodológica para a educação em valores com bebês na creche**

#### **Espaços e ambientes**

Na educação infantil os espaços e ambientes são de grande importância ao trabalho pedagógico. Horn (2004) defende que é no espaço físico que a criança estabelece as relações entre o mundo e as pessoas, sendo este o palco de vivências físicas, cognitivas, afetivas e sociais. Espaço e ambiente se complementam na intersecção entre a estrutura física e as relações ali estabelecidas.

Segundo Forneiro (1998),

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (p. 232)

Dessa forma, os espaços e ambientes se configuram como lócus de vivências importantes para a construção da moralidade. Assim que conseguem sentar, o que acontece por volta dos seis meses de idade com apoio e nove meses sem

apoio, os bebês adquirem a possibilidade de olhar para o mundo a partir de uma outra posição e perspectiva. Esse fato deve ser aproveitado, criando-se ambientes seguros, limpos e interativos nos quais os pequenos possam ficar sentados, com ou sem apoio, e interagirem com objetos e pessoas. A generosidade do educador é expressa, nesse sentido, quando ele se disponibiliza, afetiva e fisicamente, para, por exemplo, estar no chão com os bebês, ao invés de deixá-los presos aos carrinhos ou cadeirões. É ético e moral conhecer e reconhecer as necessidades motoras, afetivas e cognitivas das crianças e oferecer os meios para que tais necessidades sejam atendidas.

A organização dos espaços e ambientes pode, desde o início, representar possibilidades de cooperação ou não. Mesas separadas, lugares marcados, filas desnecessárias, separações e outras organizações de caráter individualista prejudicam a interação e não colaboram para a construção da personalidade ética das crianças. Nesse sentido, é salutar que os espaços possam se transformar em ambientes sociomorais, somando organização espacial e relações sociais intencionais voltadas à construção de valores morais. De Vriès e Zan (1998) definem os ambientes sociomorais como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola” (p. 31).

O ingrediente principal para um ambiente sociomoral positivo com os bebês é a disponibilidade do educador em estar junto e se envolver ética e emocionalmente com os pequenos, assim como alguns recursos físicos, tais como tatames, colchões, almofadas e brinquedos, que possam mediar o encontro dos bebês consigo mesmos e com o outro, estimular a exploração, a curiosidade e, sobretudo, o estar junto. É importante lembrarmos que quando falamos em moralidade, falamos em relações sociais e que os valores morais só fazem sentido na interação com os outros, portanto, sua construção depende das vivências que acontecem desde muito cedo na vida das crianças.

Algumas possibilidades de utilização dos espaços e ambientes para a educação em valores na creche:

- Proporcionar espaços e ambientes seguros, confortáveis e aconchegantes nos quais os bebês possam se sentir acolhidos e em contato com outros bebês;



- Criar estratégias de intervenção motora, cognitiva, afetiva e social com os bebês sentados no chão, em círculos, para que possam se olhar e tocar naquilo que for possível;

- O educador deve se sentar na altura do bebê para conversar com ele. O olho no olho, o tom de voz e a generosidade do estar junto se constituem como elementos base para a gênese da moralidade;

- Quando o bebê ainda não senta sozinho, é melhor que fiquem deitados em colchonetes do que em berços, uma vez que os primeiros permitem maior visão dos espaços e ambientes e estimulam a autonomia.

### **Brinquedos e Brincadeiras**

As brincadeiras são a atividade principal das crianças e é por meio do brincar que elas se expressam, sentem, aprendem e se comunicam. “Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia” (KISHIMOTO, 2010, p. 01). Brincar é um direito da criança, que precisa ser entendida enquanto um cidadão ativo, que produz e é produzido pela cultura, por meio das interações sociais estabelecidas ao longo de seu desenvolvimento. Os brinquedos, por sua vez, se configuram como objetos lúdicos que oferecem suporte à brincadeira. (CARVALHO, 2016).

Assim, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo. (QUEIRÓZ; MACIEL; BRANCO, 2006, P. 170).

A creche precisa se constituir, enquanto espaço, com ambientes que estimulem a brincadeira desde as idades mais precoces. Os bebês, ao interagir com o meio e com as pessoas, também brincam. Para tanto, se valem dos objetos disponíveis no ambiente, do próprio corpo, do corpo do outro, da figura dos educadores e das pessoas em geral.



Segundo Kishimoto (2010), ao escolher os brinquedos que serão disponibilizados às crianças é preciso considerar algumas características, como o tamanho, a durabilidade, se não possuem cordas ou cordões, se há bordas cortantes ou pontas, se são produzidos de material não tóxico e não inflamável, caso podem ser lavados e limpos e se são divertidos, no sentido de serem atraentes e interessantes.

Quando os bebês começam a manipular objetos é possível oferecer a eles brinquedos que despertem sua atividade motora, tais como pinos, blocos grandes, bolas, encaixes, chocalhos, mordedores, entre outros. Se o bebê já consegue sentar com ou sem apoio, o ideal é que ele possa brincar no chão, sob tatames, colchas ou outras proteções, e em grupo, ainda que em um primeiro momento os bebês brinquem mais lado a lado do que com os outros. (KISHIMOTO, 2010).

Para estimular a troca não é interessante que cada criança receba o seu brinquedo separadamente, mas que sejam disponibilizados ao grupo. No caso de disputas por brinquedos, o que ocorre desde muito cedo, o professor deve intervir, garantindo a segurança, e ainda que os bebês pareçam não entender, propor rotinas justas de divisão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Infantil, coloca o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 38).

Assim, consideramos que brincar, enquanto direito e enquanto atividade principal das crianças, pode se constituir enquanto um instrumento pedagógico que envolva intencionalidade e planejamento voltados à educação em valores com os bebês. Entender as necessidades dos pequenos, oferecer-lhes possibilidades reais de brincadeiras, desenvolvimento e aprendizagem, estimular o brincar

em grupo, ainda que inicialmente isso se configure como o brincar ao lado do outro, são ações que podem estar na base do despertar moral dos bebês. Entre as diversas possibilidades lúdicas o componente ético-moral que não pode faltar é o respeito às necessidades dos bebês, à sua individualidade, aos seus desejos e a sua personalidade em construção, tendo a generosidade como virtude central.

Algumas possibilidades de utilização dos brinquedos e brincadeiras para a educação em valores na creche:

- Disponibilizar brinquedos variados, seguros e que possam despertar a curiosidade dos bebês e estimular a interação com os pares;
- Criar brincadeiras, com objetos lúdicos, músicas, poesias, contos e outros meios, nas quais os bebês possam realizar trocas ativas com os outros bebês e com os educadores;
- Ao organizar os locais de brincadeira no chão, não entregar um brinquedo para cada bebê, mas estimular que os mesmos escolham seu brinquedo e, no caso, de disputas, ter atitudes que demonstrem a importância da partilha e de adotar a perspectiva do outro. Ainda que os bebês não possam compreender, neste momento do desenvolvimento infantil, os componentes morais das relações, eles tampouco entenderão quando maiores, se não forem expostos a situações que envolvam as regras morais;
- Brincar com os bebês. Quando o adulto se disponibiliza física, afetiva, cognitiva e moralmente para estar junto dos bebês e interagir profundamente com eles, a generosidade pode ser sentida e compartilhada enquanto uma virtude que estimula a moralidade dos pequenos.

### **Mediações durante a rotina**

O conceito de mediação, a partir da Epistemologia Genética, refere-se ao elo entre o sujeito e o objeto, constituindo-se enquanto um processo que permite o acionamento de mecanismos internos como a assimilação, a acomodação e, finalmente, a organização do sujeito (MATUI, 1995). Segundo Franco e Machado (2020), “sujeito e objeto não existem de antemão, isto é, fora dessa relação. É na relação e pela relação entre sujeito e objeto que sujeito, objeto e conhecimento

podem vir a ser” (p. 47). Nesta relação dialética entre sujeito e objeto, o componente da novidade e do desafio torna-se importante, para que a atividade seja desperta. Nesse sentido, o professor passa a ocupar um lugar de destaque uma vez que pode, e deve planejar e possibilitar situações potencialmente desequilibradoras.

Para tanto, o educador infantil precisa se atentar às necessidades das crianças buscando significar e lhes dar sentido, a partir da concepção de indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Embora as necessidades básicas humanas – como a necessidade de preservação da integridade corporal, a necessidade de alimentação, de segurança física e psíquica, entre outras – sejam universais, as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. A demanda de um cuidado pode derivar da necessidade expressa pela criança, pelas suas possibilidades de ação, de acordo com seu estágio de desenvolvimento. A identificação dessas necessidades essenciais, sentidas e expressas pela criança, depende nesse caso, da leitura que as famílias e os educadores infantis fazem das várias formas de comunicação que a criança possui e desenvolve. (MARANHÃO, 2000, p. 120)

Abordaremos algumas situações cotidianas da Educação Infantil, mais especificamente das creches, nas quais a mediação do educador pode promover o despertar para a moralidade, com foco na generosidade, por meio da promoção da educação e do cuidado.

## **A alimentação**

O momento da alimentação na creche, para além da rotina, se constitui enquanto um espaço de concepções e práticas que podem levar a construção de conhecimentos. De Vries e Zan (1998), apontam que a hora da alimentação ultrapassa a questão da satisfação das necessidades fisiológicas das crianças. “Ela é uma situação rica em potencial para partilhar experiências, tão centrais ao desenvolvimento infantil do entendimento interpessoal”. (p. 258).

A hora da alimentação é um momento social, de possibilidade de muitas trocas, que envolve necessidades, desejos, sentidos, alguma ansiedade, movimento, entre outras expressões de emoções e sentimentos.

A rotina conturbada de algumas creches, em virtude da falta de contratação e reposição de pessoal, pode levar a uma organização apressada e impessoal do momento da alimentação. Ainda que os bebês permaneçam nos cadeirões ou carrinhos, é possível fazer desse momento um espaço de trocas afetivas e sociais por meio de gestos como: a atenção, o olhar, o respeito à individualidade e aos gostos. O local de alimentação dos bebês deve ser o mais iluminado, limpo e aconchegante possível. Ao invés de fileiras de cadeirões ou carrinhos, pode-se organizá-los em círculos, nos quais os bebês possam se olhar e interagir. As trocas entre os pares e entre os educadores e os bebês se configuram como relações interpessoais embrionárias que, se devidamente experienciadas e significadas, podem servir de base para construções morais futuras.

Nesse sentido, intencionar o desenvolvimento moral a partir da hora da alimentação envolve o entendimento desse momento para além do cuidado instrumental e da satisfação das necessidades fisiológicas das crianças.

Como aproveitar a hora da alimentação como uma possibilidade para o trabalho pedagógico voltado à educação em valores na creche?

- Possibilite que as crianças possam se olhar e interagir enquanto se alimentam;

- Estabeleça rotinas para a hora da alimentação. “Rotinas previsíveis que as crianças sabem que ocorrerão todos os dias podem ajudá-las a se autorregular.” (DÉVRIES; ZAN, 1998, p. 250);

- Os bebês precisam ser alimentados. Ao fazê-lo demonstre afeto e generosidade. Para além dos nutrientes orgânicos, busque oferecer aos pequenos atitudes que demonstrem respeito e empatia;

- Faça divisões exatas de alguns alimentos que possam despertar o interesse e o desejo dos bebês, como uvas colocadas em sacos coloridos ou outras frutas cortadas. Conte ao fazer a divisão e permita que eles percebam a importância de todos receberem a mesma quantidade de alimentos. Depois pergunte se querem mais e, igualmente, permita que eles percebam que as pessoas podem ter gostos e necessidades diferentes, recolhendo o que sobrou e dividindo entre os que desejam mais, se necessário. Esses são exemplos de igualdade e equidade.



## **O banho, as trocas e outros cuidados de higiene**

O banho, as trocas e outros cuidados de higiene podem se configurar também como espaços pedagógicos voltados à educação em valores na creche. A principal questão que se coloca é a interação entre o bebê e o educador e as trocas afetivas que podem acontecer durante esses atos. Assim como na alimentação, o quantitativo, no que se refere à relação adulto-criança, precisa ser observado para que esses momentos possam extrapolar a mera necessidade fisiológica e se pautem na atenção, generosidade, empatia e carinho. Creches superlotadas, com poucos educadores, sem formação continuada para os mesmos, estimulam e reforçam a ideia do cuidar separado do educar. Nesse sentido, é preciso também cuidar de quem cuida, oferecendo os meios para o desenvolvimento integral do trabalho pedagógico.

A hora do banho, por exemplo, pode ser convertida, ainda, em um momento de alegria e prazer, sentimentos nem sempre valorizados na creche. “Pode ser um intenso momento de prazer, de sentir a água batendo no corpo, de estar limpo, de estar sem roupa, livre, de ver as demais crianças sem roupa, de poder explorar seu corpo e o do outro, de sentir o contato pele-a-pele”. (TRISTÃO, 2004, P. 159).

A forma como o educador toca, olha e fala com o bebê pode transmitir uma gama de valores e virtudes por meio de diferentes formas de comunicação e expressão de respeito. Portanto, os momentos de higiene precisam ser entendidos na esfera da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, somando o entendimento de que as crianças em desenvolvimento sentem, percebem, apreendem e realizam trocas ativas em todas as situações vividas na creche.

## **O sono**

O sono ou a hora do descanso é uma atividade permanente nas creches. É importante ao desenvolvimento infantil que as crianças descansem por um período, ainda mais quando permanecem longos períodos de tempo na creche, mas nem todos os bebês querem dormir ao mesmo tempo.

Integrar aquilo que é necessário para a manutenção da rotina da creche com a vontade dos bebês nem sempre é uma tarefa fácil, mas pode servir de oportunidade para auxiliar as crianças a perceberem a perspectiva do outro. É



certo que essa percepção será paulatinamente construída, mas é preciso que o bebê vivencie, por meio de rituais criados pelos educadores, que há momentos de silêncio e descanso que devem ser respeitados por todos, uma vez que há bebês que desejam adormecer.

De Vriès e Zan (1998) apontam que o desafio é o educador conseguir propiciar a hora do descanso de forma que transmita respeito e afeto pelas crianças. Algumas diretrizes para pensar esse momento a partir de uma perspectiva moral são: estabelecer ambiente silencioso, aconchegante, confortável e tranquilo, estabelecer rituais que sejam percebidos pelas crianças, tais como diminuir a luz ou colocar uma música agradável, respeitar as necessidades das crianças, mostrar-se generoso e solidário com os esforços dos pequenos para adormecer e utilizar eventuais problemas da hora do descanso como meio para que a criança exercite se colocar no lugar do outro, construindo bases para a empatia. (DE VRIÉS; ZAN, 1998).

A mediação do educador é um dos fatores mais importantes em todas as situações escolares que podem se configurar como situações morais, servindo de base para um trabalho pedagógico voltado à educação em valores na creche.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento da moralidade passa por um caminho psicogenético que envolve aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Esse caminho começa a ser construído desde o nascimento e precisa ser estimulado se o que se deseja é que o sujeito alcance a autonomia moral.

Nesse sentido, a educação em valores precisa ter início desde cedo e quando nos referimos à escola, a creche se constitui como momento inicial importante de educação e cuidado voltados a esse fim.

O educador é personagem fundamental nesse processo uma vez que desenvolve o papel de mediador, possibilitando a humanização e intervindo a partir do cuidar e educar. Montenegro (2005), aponta que a discussão, sobretudo em relação ao cuidado, passa a ser de ordem moral quando o cuidar assume um

papel valorativo que é expresso pelas crianças e pelos educadores nas relações interpessoais.

A educação em valores na creche, assim como em todas as outras etapas educativas, precisa unificar a razão e a afetividade, pois como afirma La Taille (2009, p. 38), “a cognição permite conceber o mundo. A afetividade tem outro papel: permite que nos apeguemos ao mundo [...], nos permite nos interessarmos por ele”. Aprender valores passa, necessariamente, pelo conhecer o mundo e as relações sociais e por escolher, de forma consciente e interativa, aqueles valores que fazem sentido e permitem viver uma vida boa para si e para toda a humanidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)

CARVALHO, M. C. A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal, 2016.

DE VRIES, R.; ZAN, B. A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229 - 280.

FRANCO, S. R. K.; MACHADO, D. D. S. A ideia de mediação no interacionismo piagetiano: alguns apontamentos. Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Volume 12 Número 2 – Ago-Dez/2020.

HORN, M.G. S. Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>

KUHNEN, A. et al. A linguagem do espaço físico na educação infantil. Barbaroi, Santa Cruz do Sul, n. 35, p. 109-127, dez. 2011.

LA TAILLE, Y. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006.

LA TAILLE, Y. Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEPRE, R. M. Reflexões sobre a importância da interação social na Epistemologia Genética de Jean Piaget: uma lembrança sempre necessária. Revista Clareira. Volume 7 Número 1 – Jan-jul. /2020.

MARANHAO, Damaris Gomes. O cuidado com o elo entre saúde e educação. Cad. Pesqui., São Paulo , n. 111, p. 115-133, Dec. 2000.

MATUI, J. Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

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

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 20, p. 77-101, jun. 2005.

MOURA, M. L. S; RIBAS, A. F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia* 2002, 7(2), 207-215.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, E. L. O Planejamento na Educação Infantil, mais que atividade, a criança em foco. Campinas, Papirus. 2000. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69859-Planejamento-na-educacao-infantil-mais-que-a-atividade-a-crianca-em-foco.html>

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

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, Aug. 2006.

SILVA, E. B. T.; NEVES, V. F. A. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. *Educação Unisinos* – v.24, 2020 (18607). Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2020.241.07/60747656>

TRISTÃO, F. C. D. Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.





# DIÁLOGOS ENTRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO EM VALORES NA ESCOLA

Bianca de Oliveira

Jamile de Oliveira

## INTRODUÇÃO

O legado colonizador no Brasil propagou o encontro de diferentes culturas e relações interpessoais na formação do povo brasileiro, a qual se constitui, sobretudo, de indígenas, negros, brancos e da miscigenação ocorrida entre eles; desse modo, vale ressaltar que 55,8% da população brasileira é constituída por afro-brasileiros (IBGE, 2019).

A configuração social, no entanto, não era igualitária e justa. Sabe-se que os brancos pertenciam a classe dos colonizadores e os negros, à classe dos escravizados, sendo, portanto, a miscigenação resultado de relações de dominação e violência, em sua maioria, sem o consentimento de ambas as partes (GOMES, 2005).

Uma formação social marcada por tais interações compôs a cristalização de uma visão eurocêntrica, perpetuada na educação, sobre a história brasileira, da qual emergem visões estereotipadas e discriminatórias sobre o negro e o indígena. O resultado desse estigma se reflete na trajetória de miséria, opressão e dor vivenciada pelos negros, mesmo depois de aprovada a abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888 (SANTOS, 2005).

Alargando tais consequências, temos hoje uma negação da existência do racismo no território nacional, com a chamada democracia racial, pela qual se omite o fato de que “vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória” (GOMES, 2005. p. 46).

Perante esse cenário, é imprescindível que aconteça uma transformação na concepção do negro que o povo brasileiro possui. Nota-se que o século XXI tem sido palco de diferentes movimentos em prol do empoderamento negro e da luta pelos direitos em questões de gênero e raça, todavia, enfrentam diretamente a hierarquização social, assim como a amenização das desigualdades, naturalizadas pela concepção eurocentrista.

É válido ressaltar, que vigora no país, desde 2003, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) a qual institui a obrigatoriedade do ensino de história, cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino regular, além de diretrizes curriculares para o reconhecimento e a valorização das relações étnico-raciais. Passos considerados fundamentais para que houvesse a abertura deste espaço para o diálogo e reflexão sobre as matrizes raciais brasileiras.

A educação é um dos caminhos pelos quais se pode alcançar a transformação desejada, necessitando de profissionais qualificados para desenvolver a convivência justa, respeitosa e digna perante a diversidade existente no ambiente educativo e nos grupos sociais além da escola.

Não basta ensinar as crianças e os adolescentes a superarem e combaterem o racismo, é imprescindível que os educadores se coloquem como pessoas antirracistas, desenvolvendo uma relação de ensino que promova esses valores e perpetue a mudança.

No campo da moralidade, compreende-se que desenvolver valores é um desdobramento da formação de uma consciência moral que se queira livre das vontades, metas, princípios e valores impostos e alheios, portanto está alicerçada na autonomia do sujeito moral conquistada em um ambiente dialógico (PUIG, 1998).

A consciência moral autônoma é construída processualmente com o desenvolvimento da compreensão, do juízo moral e da autorregulação manifestos no contexto de vivência comunitária, em que surgem situações controversas. Quando os sujeitos se deparam com circunstâncias conflituosas tornam aparentes seus valores, os quais norteiam o posicionamento defendido, os argumentos utilizados e a ação que resultará desses componentes (PUIG, 1998).



Como vivemos em uma sociedade rica em diversidade e pluralidade é imprescindível que a educação esteja aberta à diversidade cultural dos estudantes, aos seus diferentes pontos de vista, que reconheça a coincidência de valores universalmente desejáveis que fundamente a ação educativa e forme as disposições morais comuns convertendo-as em procedimentos morais para enfrentar os desafios do presente e as situações morais conflituosas (PUIG, 2007).

Nesse sentido, a escola desempenha um papel importantíssimo na formação da personalidade de seus educandos, não podendo se eximir da missão de ensiná-los a aprender a viver o que exige uma educação completa, uma educação que inclua todas as dimensões humanas.

Assim, este capítulo se propõe a desenvolver quatro éticas para aprender a viver, propostas por Puig (2007), explicitadas na figura a seguir:

**Figura 1:** Quatro éticas para aprender a viver segundo Puig (2007).



**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2021.

**Aprender a ser** significa possibilitar aos estudantes a construção de uma ética de si mesmo: a autoética, que torna a individualidade um instrumento de valoração e condução, para que os indivíduos se tornem a pessoa que desejam ser e utilizem a própria maneira de ser como ferramenta para enfrentar as situações que a vida apresenta (PUIG, 2007).

Não se trata de uma ética egoísta ou individualista, mas sim de uma ética pessoal que se produz a partir das condições socio-históricas que permitem maiores níveis de individualização em oposição à pressão uniformizadora das éticas tradicionais heteronômicas, dispondo de sensibilidade e atuação moral



autorregulada, de modo a conseguir um agir coerente aos próprios critérios e valores, exercitando as capacidades de auto-observação e autoavaliação.

Trata-se, portanto, de construir uma autoética em meio às múltiplas situações cotidianas, de modo a edificar a autonomia e a responsabilidade; de desenvolver a compreensão crítica a respeito das situações consideradas inaceitáveis, como o racismo, o preconceito e a discriminação, motivando o compromisso em atuar ativamente para transformá-las (PUIG, 2007).

**Aprender a conviver** constitui uma tarefa educativa que se alinha aos propósitos deste trabalho por pretender libertar os indivíduos das imagens distorcidas construídas a respeito do outro, alicerçadas no individualismo, no interesse próprio e no preconceito. Isso porque na presença do egocentrismo e do preconceito as diferenças em relação aos outros tendem a se tornar exageradas e transformam-se facilmente em atitudes de hostilidade e exclusão (PUIG, 2007).

Portanto, aprender a conviver consiste em instituir a ética da alteridade, uma ética preocupada em criar vínculos entre as pessoas, uma vez que a capacidade de experimentar em si mesmo os sentimentos do outro, conhecer as razões e os valores alheios sem confundir-se com eles, constitui os alicerces da aprendizagem da convivência que possibilita o reconhecimento da pessoa e da cultura do outro, a aceitação, a tolerância e a compreensão, entendida em um primeiro momento como conhecimento e em seguida como assimilação do significado das coisas para o outro (PUIG, 2007).

**Aprender a participar** é desenvolver uma ética cívica que torne as pessoas cidadãs, capacitando-as a exercerem a cidadania de forma plena pela democratização do conhecimento, uma vez que o saber constitui o elemento ativo que permite a formação de opiniões fundamentadas sobre as questões que nos afetam, enquanto indivíduo e comunidade. A socioética nos ajuda a entender melhor o mundo e as relações nele estabelecidas, tornando-se uma ferramenta a mais no processo de valoração, deliberação e decisão das situações que nos são colocadas. Nesse sentido, o conhecimento aparece como imprescindível para a busca conjunta de melhores opções respaldadas por boas razões e sustentadas pela concordância de todos os implicados no tema em questão (PUIG, 2007).

**Aprender a habitar o mundo** traduz-se numa ética preocupada com o cuidado da humanidade e da natureza do presente e do futuro, trata-se,



portanto, de (re)aprender hábitos sustentáveis, entendendo-se como parte da humanidade designada a um destino comum que precisa reestruturar a sua forma de manusear os recursos naturais e a produção material, buscando estabelecer relações equilibradas de progresso que não leve apenas em consideração os lucros financeiros, mas sim, a dignidade humana, e o aperfeiçoamento psíquico, moral e espiritual (PUIG, 2007).

Para aprender a habitar no mundo de forma ressignificada é preciso compreender a história das relações humanas estabelecidas com a natureza e com as pessoas, o que concede abertura para que o percurso educativo seja conduzido para o entendimento das motivações que levaram à expansão comercial dos países europeus, que culminou nos processos de dominação ideológica imposta pelos colonizadores nos diferentes territórios, definindo uma condição de exclusão aos povos colonizados, solapando suas qualidades enquanto sujeitos históricos, negando-lhes o direito de autodeterminação e autoidentificação (GODOY, 2001).

A ideologia racista presente nesse processo de dominação tem legitimado há séculos a divulgação de valores morais e culturais distorcidos em relação à cultura do discriminado em nosso país, de modo que o preconceito racial permeia o processo de socialização, incorporando a realidade cotidiana e que se enraíza de maneira acrítica na experiência subjetiva das gerações mais novas (GODOY, 2001).

Considerando o que foi exposto até aqui, apresentaremos nossa proposta de educação em valores direcionada às questões étnico-raciais. Este projeto compõe-se de dois momentos indissociáveis: (A) A construção de personalidades morais fundamentadas nas relações sociais com outrem; (B) A valorização da cultura negra no contexto brasileiro e mundial a partir da promoção de uma educação em valores voltada para a cidadania, a ética e a paz.

### **A construção de personalidades morais e as questões étnico-raciais**

Quando se fala em construção de personalidades morais é importante estar ciente de que é um processo que se desdobra em diferentes etapas relacionadas entre si, que partem da clarificação de valores e se aprofundam na distinção de quais são os valores que se deseja adotar e praticar nas relações com os outros e na autorregulação. Essa formação é possível por meio de práticas reflexivas e dialógicas,

de forma autêntica, da criança com seus pares e educadores, contribuindo para que haja momentos de autoavaliação e transformação de si.

Por isso, deve-se dedicar para a aprendizagem explícita de valores, apresentando-os, definindo-os e contextualizando-os por meio de modelos morais que apresentem, de forma concreta, um jeito de praticá-los, fazendo uso de biografias, narrativas literárias e exibição de curtas-metragens. Dessa forma, sugerimos a seguir uma proposta didática que poderá auxiliar na mobilização desses procedimentos atrelados às questões étnico-raciais.

Inicia-se o projeto com a leitura de uma obra literária que oportunize às crianças reconhecer os valores atribuídos às pessoas negras a partir de seu enredo. Nesse sentido, sugerimos a leitura da obra “*Amoras*” de Emicida, nela o autor atribui adjetivos valorativos às pessoas negras e apresenta algumas personalidades negras que fizeram história a partir de suas lutas pelo reconhecimento de seus direitos, em uma linguagem poética acessível às crianças.

Após a leitura, organiza-se uma roda de conversa com os estudantes, assim, o(a) professor(a) conhecerá as suas impressões iniciais sobre o que foi lido e conduzirá o diálogo, pouco a pouco, para as questões étnico-raciais ali presentes. Dessa forma, o(a) docente perguntará às crianças se há palavras desconhecidas, se elas conseguiram perceber de que forma o autor descreve as pessoas negras, se concordam ou não com essa descrição, o porquê e se elas conhecem as personalidades negras apresentadas.

Sucessivamente, é importante esclarecer às crianças sobre o que são valores e o que significa valorizar algo ou alguém. Conforme Araújo (2007), os valores são construídos por meio da troca afetiva que a pessoa realiza com o outro. Nessa interação são produzidas avaliações baseadas nas projeções afetivas de sentimentos positivos que a pessoa faz sobre os objetos, as pessoas, as relações e sobre si mesmo, o que possibilita a elaboração de valores. Nesse sentido, valorizar algo ou alguém diz respeito àquilo que gostamos, apreciamos, isto é, valorizamos.

Só é possível valorizar algo ou alguém que conhecemos, por essa razão, é muito importante que as ações educativas estejam voltadas para o conhecimento de si e do outro, aparecendo como uma possibilidade para a erradicação do racismo em nossa sociedade, que criou uma falsa ideia de que não existe preconceito e discriminação à raça.



- Zumbi dos Palmares (1655-1695) – líder da resistência negra no Brasil.
- Dandara de Palmares (s.d. -1694) – companheira de Zumbi dos Palmares que também lutou pela resistência quilombola do país no século XVII.
- Maria Firmina dos Reis (1825-1917) – considerada a primeira romancista brasileira, publicou muitos contos e um livro de poemas, assim como fundou uma escola mista e gratuita para as crianças pobres.
- Luiz Gama (1830-1882) – considerado o Patrono da Abolição da Escravidão no Brasil, atuava como advogado para libertar as pessoas negras escravizadas ou acusadas de algum crime, vale ressaltar que foi jornalista e também escritor.
- Machado de Assis (1839-1908) – considerado um dos maiores escritores brasileiros, atuou como tradutor e jornalista, tornando-se o fundador da Academia Brasileira de Letras.
- Nilo Peçanha (1867-1924) – Presidente do Brasil, governou entre os anos 1909 e 1910, após a morte do presidente Afonso Pena. Implementou o ensino técnico no país e foi o responsável por fazer o saneamento básico na baixada fluminense.
- Pixinguinha (1897-1973) – um dos pais do choro brasileiro, ritmo musical que ajudou a popularizar.
- Rosa Parks (1913-2005) – ativista negra norte-americana símbolo do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos.
- Carolina Maria de Jesus (1914-1977) – importante escritora brasileira.
- Grande Otelo (1915-1993) – considerado uma das maiores estrelas do cinema brasileiro.

- Nelson Mandela (1918-2013) – principal líder sul-africano, primeiro presidente negro do país, ganhou o Prêmio Nobel da Paz no ano de 1993, entre outros motivos, pela sua luta contra a discriminação racial.
- Milton Santos (1926-2001) – geógrafo brasileiro.
- Martin Luther King Junior (1929-1968) – ativista norte-americano que lutou contra a discriminação racial e tornou-se um dos mais importantes líderes dos movimentos pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Recebeu o Prêmio Nobel da Paz no ano de 1964.
- Pelé (1940-) – ex-jogador brasileiro de futebol, conhecido como “Rei Pelé”. Foi designado o Embaixador Mundial do Futebol, eleito o “Atleta do Século” e foi Ministro dos Esportes entre os anos de 1995 e 1998.
- Gilberto Gil (1942-) – cantor, músico, instrumentista e foi Ministro da Cultura no período de 2003 a 2008.
- Barack Obama (1961-) – primeiro afro-americano a ocupar o cargo de Presidente dos Estados Unidos no período de 2009 a 2017.
- Djamila Ribeiro (1980-) – jornalista e ativista do Movimento Negro, dos Direitos Humanos e feminista.
- Emicida (1985-) – cantor, compositor, apresentador de TV e artista plástico, um dos expoentes do ativismo negro do Brasil contemporâneo.

Depois de apresentar algumas personalidades negras para as crianças, reflita sobre as questões:



**Figura 3:** Exemplo de perguntas.

- A) VOCÊ CONHECE ALGUMA(S) DESSA(S) PESSOA(S)?

B) O QUE ESSAS PESSOAS TÊM EM COMUM?

C) VOCÊ SE IDENTIFICA COM ALGUMA(S) DESSA(S) PESSOA(S)? POR QUÊ?

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2021.

Prosseguindo com a proposta, direcionaremos as próximas atividades para abordar a questão do racismo, para isso, sugerimos que o(a) professor(a) realize uma sondagem inicial com as crianças, perguntando a elas: Vocês sabem o que é racismo? Como vocês definiriam o racismo? Vocês já sofreram racismo? Se sim, contem-nos o que aconteceu. Essa atividade de mobilização pode ser feita de forma oral ou escrita.

Em seguida, organize um momento para a exibição de vídeos que esclareçam e definam o que é o racismo em uma linguagem acessível às crianças. Deixamos aqui algumas sugestões.

- Curta Metragem “Dúdu e o Lápis Cor da Pele”. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB\\_8b77U](https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U). Acesso em: 21 jan. 2021.
- “Ninguém nasce racista. Continue criança”. Produzido pela Rede Globo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- “O impacto do racismo nas crianças”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KLg1KS8jNxA>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- “Desigualdade Racial no Brasil – 2 minutos para entender!”. Produzido pela Revista Superinteressante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7EO>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- “Dez expressões racistas que você fala sem perceber”. Produzido pela Revista Veja. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=E\\_BjYPOE3ag](https://www.youtube.com/watch?v=E_BjYPOE3ag). Acesso em: 21 jan. 2021.

Para ampliar a discussão sobre o tema, traga para a sala de aula, ou peça para os estudantes pesquisarem e compartilharem com a turma, notícias sobre episódios de racismo sofrido por crianças. Após a leitura das notícias, organize uma roda de conversa e pergunte: O que vocês acham dessas situações? Alguém já viveu situações semelhantes? Como vocês avaliam situações como essas?

A fim de direcionar o estudo para as questões da moralidade relacionadas às questões étnico-raciais, propomos um trabalho com duas historietas morais, envolvendo a noção de justiça com um enredo organizado em situações explícitas de racismo e a autoridade adulta.

**Historieta 2:** A turma toda estava brincando na classe e não viram a diretora chegar. Ela ficou muito irritada, destratando somente Gabriela e Leonardo, as duas crianças negras da turma, suspendeu-os das aulas durante três dias, pois acreditava que bagunça só poderia ser coisa de criança negra. Gabriela e Leonardo não acharam justo apenas eles serem suspensos se toda a turma estava participando. A diretora foi justa? Por quê? Qual seria uma sanção justa nesta situação? Você já viveu situações semelhantes a essas?

Após a leitura de cada historieta organize uma roda de conversa, oportunizando as crianças a participação em atividades de deliberação em que são exigidos a elaboração de argumentos fundamentados nos valores e conhecimentos construídos até aqui para defender os seus pontos de vista.

Sugerimos também que o(a) professor(a) proponha um momento para a dramatização em que as crianças são divididas em pequenos grupos com quatro ou cinco participantes que têm o desafio de propor soluções viáveis e fundamentadas nos valores universalmente desejáveis para situações cotidianas que envolvem o racismo.

**Figura 4:** Exemplo de atividade.

Leia com seus colegas a situação abaixo. Pense na atitude que vocês tomariam para resolver essa situação. Agora, represente essa cena com o desfecho criado por vocês.

**NA SALA DE AULA A PROFESSORA PROPÔS UMA ATIVIDADE EM GRUPOS, MAS UM(A) COLEGA FICOU SOZINHO(A) PORQUE NINGUÉM QUERIA REALIZAR A ATIVIDADE COM ELE(A) POR SER NEGRO.**

Leia com seus colegas a situação abaixo. Pense na atitude que vocês tomariam para resolver essa situação. Agora, represente essa cena com o desfecho criado por vocês.

**UMA LOJA DE ROUPAS INFANTIS ORGANIZOU UM CONCURSO DE PRINCESAS PARA TODAS AS MENINAS PARTICIPAREM. MARINA SE ARRUMOU TODA E FOI PARA O DESFILE. CHEGANDO LÁ OS ORGANIZADORES DO EVENTO NÃO A DEIXARAM ENTRAR, AFIRMANDO QUE NÃO EXISTEM PRINCESAS NEGRAS E QUE SERIA UM ESCÂNDALO PARA A LOJA APRESENTAR UMA PRINCESA NEGRA.**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2021.

As atividades propostas até aqui oferecem subsídios para os profissionais da educação desempenharem práxis que favoreçam o desenvolvimento nos estudantes das capacidades necessárias para pensarem e agirem no mundo com autonomia, liberdade, responsabilidade, coerência, tolerância, respeito e solidariedade. Isso porque a educação compreendida como construção da personalidade moral se sustenta na validade dos princípios morais universais e na razão dialógica como instrumento que permite encontrar o que nos une aos demais, superando as posturas etnocêntricas.

### **A valorização da cultura negra no contexto brasileiro e mundial e a educação em valores**

O processo de valorização da cultura negra e da construção de valores universalmente desejáveis nas relações entre as pessoas implica o reconhecimento da presença negra na constituição do povo brasileiro, na influência da cultura negra na alimentação, nos ritmos musicais, no vocabulário, nas vestimentas, etc.

Por essa razão, o segundo momento de nossa proposta dedica-se à valorização das influências africanas em nossa cultura, mostrando às crianças que a África é o berço da humanidade e que a sua história e importância no percurso da humanidade teve início bem antes do processo de escravização. Para aprofundar os conhecimentos do(a) professor(a) recomendamos a consulta do site Década Internacional de Afrodescendentes produzido pela Organização das Nações Unidas – ONU – (<http://decada-afro-onu.org/index.shtml>).

Sugerimos que o(a) professor(a) leve imagens de alimentos e ingredientes da culinária africana presentes na nossa alimentação e realize um levantamento junto com as crianças dos alimentos e ingredientes consumidos por elas. A partir deste levantamento é possível trabalhar o tratamento da informação com a construção de gráficos e tabelas, a geografia da origem desses alimentos e ingredientes, a organização de um livro de receitas culinárias, até mesmo a preparação de uma das receitas.

É possível, também, realizar uma pesquisa das palavras e expressões de origem africana presentes em nosso vocabulário, para isso, sugerimos o uso do



material “Memória das palavras” produzido pelo projeto educativo “A cor da Cultura” iniciado no ano de 2004 fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro – CIDAN –, a TV Globo e a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR –, que reúne palavras de A a Z de diferentes grupos étnico-linguísticos africanos que utilizamos cotidianamente (<http://www.acordacultura.org.br/kit>).

Por meio desse estudo é possível construir com as crianças um dicionário ilustrado com as palavras de origem africana utilizadas por elas e/ou por seus familiares no dia a dia.

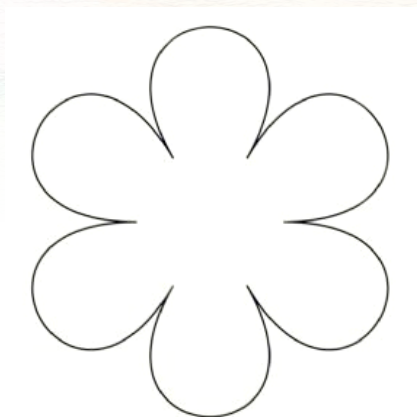
Propomos também um trabalho com os ritmos e instrumentos musicais de origem africana que influenciaram os artistas brasileiros das diferentes regiões. Assim, recomendamos o uso do material “Gonguê: a herança africana que construiu a música brasileira”, produzido pelo projeto “A cor da cultura”, apresentando os instrumentos musicais que produzem o ritmo das músicas brasileiras, bem como os gêneros musicais deles derivados.

Indicamos também o Canal Nana & Nilo, que apresenta clipes musicais dos diferentes ritmos afro-brasileiros ao visitar as cinco regiões do nosso país, chamando a atenção das crianças para a proteção dos nossos biomas.

Para encerrar essa proposta, indicamos que o(a) professor(a) realize a leitura da obra literária “Obax” do escritor André Neves e exiba trechos do discurso público de Martin Luther King Junior, “I have a dream”. Os dois textos referem-se aos sonhos de um povo que almeja uma vida digna e justa, por essa razão, a atividade consiste em entregar às crianças uma folha em formato de flor e solicitar que escrevam em três de suas pétalas sonhos que elas têm para o futuro pessoal, enquanto nas outras três pétalas, descrever sonhos para o futuro da sociedade brasileira e mundial em combate ao racismo, o preconceito e a discriminação.



**Figura 5:** Exemplo de flor para a realização da atividade.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2021.

Depois que as flores ficarem prontas, é possível organizar a apresentação delas para toda a escola, como uma mostra cultural dos conhecimentos e valores construídos a partir das atividades propostas, na forma de um móbile que intercale as flores com nomes, imagens e valores atribuídos às personalidades negras estudadas.

É primordial que o(a) professor(a) tome conhecimento das projeções inseridas nas flores pelos estudantes, de modo que a mobilização e a formação proporcionadas por meio desse projeto oportunizem um maior engajamento de toda equipe escolar na construção de um ambiente democrático em que a pluralidade social e cultural seja devidamente considerada e respeitada, expandindo-se em processos de resoluções de conflitos que busquem o entendimento entre as partes a partir do diálogo, da sensibilidade, da troca de papéis, da organização periódica de assembleias de classe e escolar em que sejam incluídas essas discussões, do mesmo modo que o aprofundamento dos estudos sobre questões étnico-raciais em resposta aos interesses dos estudantes, do currículo e do contexto em que a escola está inserida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que não há uma forma exclusiva para se desenvolver um trabalho sobre questões étnico-raciais na escola, neste capítulo foi possível viabilizar uma proposta educativa direcionada aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que favorecesse a construção moral atrelada às discussões sobre a diversidade racial e a discriminação presentes em nosso contexto.

Pensando no aspecto moral, é fundamental que todas as atividades e discussões sejam marcadas pela abertura ao diálogo e à compreensão, ouvindo as diferentes perspectivas, promovendo o pensar sobre os argumentos que são validados, as consequências de nossas falas e atitudes quando chegam ao outro, os sentimentos evocados por nossas expressões e a necessidade de combatermos práticas que promovam o preconceito e a discriminação.

Aos docentes é necessária a autoanálise quanto às práticas racistas que, de forma despreziosa ou intencional, são perpetuadas no meio educativo e familiar, com brincadeiras, expressões, ideologias e falas discriminatórias. Conforme dito anteriormente, um projeto antirracista tem como ponto de partida o reconhecimento da existência do racismo em nossa sociedade e do compromisso em erradicar essa prática.

Pensar e fazer uma educação que ensine a viver, a conviver, a participar e a habitar no mundo, tendo como horizonte a construção de personalidades morais aptas à autonomia e fundamentadas nos valores universalmente desejáveis constitui um desafio premente e permanente para os profissionais da educação.

Isso porque vivemos em um mundo que há séculos deixou de ser compreendido como monocultural, pois desde o início da humanidade os seres humanos migraram de um território para o outro, levando consigo sua cultura, seus valores, sua ética e sua espiritualidade, compartilhando-a e ressignificando-a com os demais grupos humanos. Desde então, a humanidade nunca parou de se relacionar com o outro nos diferentes espaços do nosso mundo. A qualidade das relações estabelecidas entre as pessoas, no decorrer da nossa história e em nosso dia a dia, é permeada por valores, conhecimentos e juízos que fornecem direção e

criatividade para decidirmos o como agir no mundo e em relação ao outro e isso precisa ser ensinado na escola.

É impossível conceber um mundo justo, solidário, sustentável, responsável e sensível se não houver um processo educativo que ofereça instrumentos e procedimentos que ajudem as futuras gerações a transformar nossa realidade, do mesmo modo que conhecendo o processo do surgimento dos diferentes grupos humanos, a história do povo brasileiro, os valores e interesses que permearam o processo de dominação de um grupo étnico-racial sobre o outro, as lutas e resistências dos grupos étnico-raciais dominados para terem suas vozes ouvidas, seus direitos garantidos e a importância da presença dos diferentes grupos étnico-raciais em nossa cultura.

Sabemos que a almejada educação antirracista e moralmente justa necessita de profissionais que se empenhem diariamente para que haja uma transformação nos moldes em que nossa educação foi se construindo, principalmente em relação à diversidade cultural, pois há muito tempo a educação brasileira permaneceu alicerçada na supremacia branca advinda da perspectiva de dominação do colonizador europeu que nunca correspondeu à realidade do povo brasileiro, ao processo de globalização e imigração que cada vez mais se intensificam em nosso mundo.

Por essa razão, acreditamos que o engajamento dos profissionais da educação para a transformação dessa realidade exige uma formação inicial e continuada sensível às questões étnico-raciais e morais, uma abertura pessoal à diversidade humana e cultural, do mesmo modo que uma busca contínua por conhecimentos e recursos pedagógicos, possibilitando a construção de práticas pedagógicas voltadas a esse fim.

Nesse sentido, este trabalho aparece como uma possibilidade, um caminho entre os muito possíveis de intervenção pedagógica interdisciplinar sobre as questões étnico-raciais no ambiente escolar, passível de inspiração, crítica e reelaboração.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. *In*: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U. F.; AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da república, [2003]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 11 jan. 2021.

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

GODOY, E. A. **As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar**. Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis. 2001. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

GOMES, N. L. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em 10 set. 2020

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: OUANE, A. et al. (ed.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. pp. 39-62.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 43. São Paulo: 1995. pp. 26-44.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas informação demográfica e socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-12, 2019.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

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. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

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

PUIG, J. M. et al. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: OUANE, A. et al. (ed.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. pp. 21-38.

SERRANO, G. P. **Educação em valores**: como educar para a democracia. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2002.



# RECOLORINDO A REALIDADE EM MEIO A PANDEMIA COM A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE AULA DE ARTES

Amanda Delgado Ribeiro de Souza

Cristiane Paiva Alves

Maria Goretti Aguiar Alencar

## INTRODUÇÃO

Este capítulo traz algumas experiências das práticas de aula de artes em escolas municipais da região da grande São Paulo. O tema seria comum, não fosse o contexto micro e macro no qual aconteceu. Em princípio, a aula aqui descrita é parte da grade de uma escola em processo de Ressignificação da Educação, que adota o construtivismo em todas as práticas da escola, buscando a construção de um ambiente sociomoral para a formação de cidadãos. Por este fato, o relato já se torna bastante interessante. Além disso, ela ocorreu em um cenário de pandemia, quando as aulas passaram a ser virtuais. Aula de artes virtual? Com abordagem construtivista? Sim! E é isso que contaremos a seguir.

## PROGRAMA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Iniciamos contando sobre o início do Programa de Ressignificação da Educação (PRE) e seus princípios. O PRE é um projeto de construção do espaço educacional visando a criar projetos cooperativos e interdisciplinares que deem oportunidade para a participação democrática dos alunos no ambiente escolar. Este projeto teve início em 2018, por iniciativa do educador Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto que iniciou uma parceria com a UNESP – Marília, e passou a ser voluntário no projeto, participando de todas as etapas desde então. O PRE é um sonho de muitos educadores e pesquisadores entusiastas de uma nova educação que se pauta na ciência. Desta forma, as pesquisadoras da UNESP, com o apoio dos membros do Grupo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Moral e Educação Integral – GEPPEI,

iniciaram a parceria com a escola em processo de Ressignificação para fornecer formação continuada aos professores e avaliar os resultados das mudanças que ocorreram. Foram trabalhados temas como: “Desenvolvimento Cognitivo sob o Enfoque da Psicologia Genética e Jogos Matemáticos”; “Desenvolvimento Moral sob o Enfoque da Psicologia Genética”; “Psicogênese do Conhecimento e Implicações Educacionais”; “Introdução ao Trabalho em Grupo e à Aprendizagem Cooperativa”; “A Avaliação Reflexiva do Clima Escolar voltada para Melhorias no Ambiente Educativo”; “Aprendizagem Cooperativa”; “Os princípios da aprendizagem democrática”; “Jogos Cooperativos” e “Auto gerenciamento de estresse para educadores”. Estas formações ocorreram com intervalo de 6 meses entre anos de 2018, 2019 e início de 2020, e forneceram subsídios teóricos para a implementação de diversos projetos que ocorreram com resultados bastante satisfatórios durante os anos do PRE.

Após o início da pandemia, o grupo de educadores decidiu junto às pesquisadoras, iniciar o estudo grupal online no período do trabalho pedagógico coletivo (HTPC). O livro escolhido para ser estudado foi “A Ética na Educação Infantil: o Ambiente Sócio-Moral na Escola”, das autoras Rheta Devries e Betty Zan. A obra toma como base a teoria construtivista de Jean Piaget, apresentando formas de fomentar o desenvolvimento social e moral dos alunos, de maneira prática, apresentando cada momento da rotina escolar como oportunidade de trabalhar de forma transversal a construção ética.

Nestes encontros que ocorrem em aulas dialogadas, constroem-se de forma democrática novas perspectivas a respeito da educação, é o que chamamos de ressignificação da educação, que segundo Alves; Pinto; Bidóia (2020, p.101):

Se dá, portanto, em um processo reflexivo, crítico, dialógico e grupal no qual cada ator do ambiente escolar é levado a entender-se como sujeito ativo e, dessa forma, posicionar-se como potencial transformador de sua realidade interna e externa, em interações com o contexto. Trata-se de um processo aberto, inacabado e construído passo a passo, sempre por um conjunto de pessoas guiadas por um mesmo propósito.

A ressignificação da educação leva a mudanças na prática educacional, pois ao construir uma nova forma de conceber a educação, o educador passa a responsabilizar-se também pela função social na formação de cidadãos, não apenas com a transmissão de conteúdo. Dessa maneira, a quem atribuímos a ação de introduzir e exercitar a educação de valores às crianças. Segundo uma pesquisa de Menin; Bataglia e Zechi (2013) dentro da comunidade escolar, acredita-se fortemente que a formação moral e em valores, não é responsabilidade da Escola, sendo desta apenas o papel de complementar a Educação em Valores recebida no ambiente familiar. Neste sentido, Menin (2002) e La Taille (2009) trazem em suas pesquisas o papel da instituição escolar como formadora de alunos sobre a importância das regras sociais, no convívio social, para que desta forma tenham clareza dos valores que escolhem seguir para que exerçam o pensamento crítico nas tomadas de decisões. De fato, no PRE, acreditamos que a família e a escola são responsáveis pela Educação em Valores, bem como que a aproximação da família com o ambiente escolar é importante para a construção de uma educação efetivamente voltada para a cidadania. Sendo assim, o trabalho de aproximação com a comunidade já era objetivo do PRE, mas, ainda não havia se concretizado. Com o início da pandemia, a escola adentrou as casas dos alunos e esta interação passou a acontecer de forma constante, trazendo muitas oportunidades de intercâmbio entre a família, estudante e escola.

Descobrimos famílias totalmente abandonadas, sem emprego, sem auto estima e com diversas dificuldades, as quais a escola nunca havia tomado conhecimento. Iniciamos um trabalho de empréstimo de internet, cedendo senha

de *wifi* para a comunidade, entrega e retirada de atividades em loco, campanha de doação de celular usado para que pudéssemos oferecer às famílias que não tinham a possibilidade de comprar, bem como *chip* de celular com internet, criação de sala de aula virtual, parceria com ONGs para entrega de cesta básica e material de higiene para as famílias mais necessitadas. Esta campanha em seguida mobilizou o município, que passou a atender as famílias de outras unidades escolares.

A nossa escola passou a ser referência na comunidade, atendendo inclusive famílias que não tinham crianças matriculadas em nossa escola. A equipe escolar, totalmente envolvida no acompanhamento das famílias, inclusive criando mecanismos para ver os alunos, tomando todos os cuidados necessários diante da pandemia, entre as ações “Carreata da Saudade”, *Drive Thru*, materiais informativos, atividades para os alunos envolvendo as famílias, acompanhando a entrega de atividades nas residências entre outras ações. Tivemos professores e a equipe escolar totalmente comprometidos com o propósito pretendido através deste projeto.

O processo de Ressignificação na educação engloba as metodologias ativas, bem como a educação em valores. Embora a maioria das escolas proponha a oferecer conteúdos teóricos de maneira extensa, enfatizando o ingresso em grandes vestibulares, identificamos, principalmente em franquias particulares, que não é comum em seus currículos e sites propostas voltadas para o desenvolvimento em valorização dos estudantes, talvez esta formação ocorra de maneira não planejada, de acordo com determinadas demandas apresentadas pelos alunos, mas não é cultural que vejamos as escolas brasileiras como um meio em que os conteúdos teóricos possam ser trabalhados em contextos humanos, significativos para os alunos, assim, incluindo exercícios e reflexões de cunho ético, moral e existencial, não como forma de moldá-los, pelo contrário, visando a consciência dos educandos a respeito de suas ações, percepções, e instigando reflexões para a construção de seus próprios valores. É o que Pino e Uacategui (2014) defendem quando definem o processo educativo, englobando a formação humana, como resultado da interação dinâmica entre as esferas da vida onde as pessoas atuam. Ou seja, a formação humana deve ser o foco da nova educação, não apenas o desenvolvimento cognitivo em detrimento das outras dimensões do indivíduo.



Para que ocorra, efetivamente, a formação humana adotando a perspectiva da escola como espaço social, que precisa ser democrático e acolher as diferenças e conflitos que surgem, pautando-se em valores morais para as tomadas de decisões, é necessário que os profissionais que constituem o ambiente escolar se comprometam primeiro em admitir suas falhas como educadores, em seguida com a busca de subsídios teóricos que baseiam sua mudança de concepção sobre a educação e, por fim, com a coragem de seguirem fiéis a valores como o respeito, cooperação, justiça, solidariedade, honestidade, generosidade, entre outros, em cada ação educativa, de modo transversal e constante. Construindo assim, um ambiente sociomoral na escola, que de acordo com Devries e Zan (1998, p.17) é “a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança”. Nesta perspectiva, todos os atores escolares atuam de forma equitativa nas relações, sejam eles estudantes, professores, gestores, funcionários ou a comunidade.

Assim como os conceitos em educação e formação humana seguem sua evolução através do tempo, as aulas de artes também vêm se transformando.

## **A IMPORTÂNCIA DA ARTE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM VALORES**

Ao longo da trajetória da Arte na educação formal brasileira, é possível citarmos diversas etapas, iniciando com seu surgimento através da Escola Imperial de Belas Artes que ignorou o que se praticava no território, seguido por momentos de ensino técnico e matemático, e de outra fase repleta de desenhos e produções livres. Todos estes momentos foram acompanhados dos movimentos políticos e econômicos do país, como o Positivismo, o Liberalismo, o Nacionalismo, as ditaduras, entre outros. Segundo, Barbosa (2016), a Arte foi incluída em 1971 nas Leis de Diretrizes e Bases, L.D.B, e ainda não era considerada uma disciplina na época. Neste ínterim, a “educação artística” era uma atividade educativa que corria o risco de ser removida por completo novamente, diante deste cenário, ocorreu uma maior organização e luta de educadores para defendê-la e integrá-la como disciplina de ensino obrigatório, o que se tornou real apenas com a Lei Federal Nº 11.769 de agosto de 2008, retificando a LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Nesse contexto, ela surge englobando diversos saberes, como Teatro, Artes Visuais, Música e Dança.





Os conteúdos programáticos foram devidamente guiados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (MEC/SEF, 1997), que direcionam tópicos para elaboração de projetos de ensino das Artes, estes projetos consideraram aspectos cognitivos e também desenvolvimento de habilidades motoras, mas, principalmente a produção, apreciação e contextualização daquilo que é desenvolvido com os alunos, e pelos alunos no contexto escolar, ou seja, apresenta um currículo vivo e construído a partir das experiências. Ao analisar tais documentos, é possível identificar o interesse em introduzir a arte como linguagem, recurso de comunicação e interpretação, mas principalmente viabilizar a contextualização histórica-social de produções artísticas e inserção da marca pessoal do indivíduo ao executar suas atividades práticas, teóricas, bem como suas apreciações.

O aluno dentro de uma aula de artes, portanto, entra em contato com múltiplas produções artísticas, conhecendo mais sobre o período e contexto das obras, sobre quem produziu, as técnicas de produção, mas também é direcionado para interagir com a Arte a partir de seu repertório próprio, permitindo que ele possa se expressar, questionar, e investigar mais sobre si e sobre a cultura que está inserido, ou ainda que estará conhecendo.

A partir destes trechos, é possível identificar que a importância da arte na educação brasileira, embora oscilante, consolidou-se desde 2008, outrossim que sua maneira de existir nas escolas é potente e ampla, sendo devidamente pautada no desenvolvimento integral dos estudantes, abordando aspectos motores, intelectuais e culturais, possibilitando o autoconhecimento e desenvolvendo de reflexões múltiplas que ocorrem, pois, o conteúdo deixou de ser rígido, fixo e inquestionável. Este é, portanto, o território com condições ideais para o desenvolvimento sociomoral dos estudantes, conforme DeVries; Zan (1998, p. 193) direcionam ao longo dos relatos e estudos:

“(...) não “disciplinamos” as crianças. Ao invés disso, trabalhamos com as crianças gradualmente enquanto elas constroem suas próprias convicções sobre as relações com os outros. A construção, não a instrução, é nosso objetivo para as crianças (...) a autorregulagem autônoma é nossa meta, ao invés da obediência à autoridade”. (DeVries; Zan (1998, p.193)

Em concomitância com tais direcionamentos, temos os PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (MEC/SEF, 1997, p. 27):

“Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais. (...) O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (MEC/SEF, 1997, p. 27).

A partir de tais diretrizes a todos os educadores e às escolas brasileiras, é que as experiências relatadas a seguir são possíveis e justificáveis, não somente no campo das Artes, mas também entre os educadores polivalentes e outros especialistas.

## **EDUCANDO EM VALORES NAS AULAS DE ARTES**

Ao confeccionarmos uma aula, é muito importante, primeiramente, que tenhamos conhecimento profundo a respeito dos temas levantados, que também saibamos as possíveis repercussões que terão e, principalmente, que estejamos confortáveis para tratar do assunto, ou seja, que encontremos no

assunto abordado, pontos de relevância que possam ser reconhecidos por nós e para os estudantes. Já que, conforme citamos anteriormente, haverá abertura para reflexões e questionamentos, embora ainda não seja possível controlar e calcular devidamente o que ocorrerá, é viável nos prepararmos para possíveis conflitos, questionamentos, seja por parte dos alunos, dos colegas de trabalho, até mesmo familiares que tomarem conhecimento do conteúdo de aula. Em segundo plano, é estar disponível para lidar com tais questões, não como um problema, mas sim como parte integrante do processo de formação de valores sociomoraís, que se dá também a partir dos conflitos entre as crianças, jovens e toda a comunidade que poderá se envolver.

Com isso, ao prepararmos nossa aula dentro do PRE, a concebemos como um território de potência para o surgimento de assuntos polêmicos que estão latentes, mas também é espaço para a contemplação de assuntos corriqueiros do cotidiano a partir da perspectiva da arte. Como quando falamos da cor do céu e iniciamos diversos momentos reflexivos e contemplativos que nos levam, por consequência, ao campo das explicações e comprovações científicas. A arte se torna, nesse contexto, mobilizadora de questões que vão muito além da técnica artística, passando a ser um território que de maneira lúdica, aborda questões delicadas e profundas pertinentes ao processo de formação humana.

Seguindo os pressupostos apresentados e contextualizando a prática que se deu, passamos ao de experiência, que se trata de um plano de aula para alunos de 3ºs a 5ºs anos do Ensino Fundamental. Durante a pandemia, fato que fez com que os conteúdos trabalhados chegassem também às famílias. Considerando o contexto, muitos colegas decidiram não trabalhar o tema “*Día de Muertos*” por tratar da morte, já que em decorrência do COVID-19, já chegávamos a 154.888 óbitos no Brasil, em meados de outubro de 2020 (G1, 2020), alguns disseram não saber como sustentar o assunto que envolvia morte neste momento, e outros não saberiam lidar com os questionamentos religiosos que poderiam surgir. Ambas as considerações foram muito necessárias, pois eram exatamente os motivos previamente identificados para trabalhar o tema. Nesse contexto, a educadora em questão havia se preparado, e se organizado para tratar do assunto de forma prática, sutil e responsável; estava disposta a interagir com os questionamentos e desdobramentos, considerando-os parte da aprendizagem. No entanto, caso o tema não fosse de domínio do educador,

ou este não estivesse completamente inclinado a lidar com a temática, deveria, como fizeram as colegas, evitá-lo provisoriamente, ou abordá-lo de outra maneira, por não ter ainda as devidas condições para administrá-lo caso necessário.

Para entendermos melhor a proposta de aula e suas repercussões, precisamos compreender que no Brasil temos a comemoração não oficial do *Halloween*, em 31 de outubro, muito abordada nas aulas de inglês e diretamente ligada a cultura estadunidense, quando caveiras, vampiros, e casas mal-assombradas surgem nos televisores e celulares, como filtros, *emojis*, propagandas, fantasias, e pouco tempo após este período temos o feriado nacional de Finados, dia 2 de novembro. Desse modo, a temática da morte estava presente naquele período através da pandemia de Covid-19, do *Halloween*, e da data de Finados, além do próprio conceito estar presente no cotidiano de todos, de maneira inevitável e plural. Adentrar na cultura mexicana e como eles lidam com a morte no “Día de Muertos”, que ocorre entre 1º a 2 de novembro, foi uma forma de introduzir aspectos da cultura latina nacional e internacional, adentrar nas influências de distintos povos indígenas das Américas, e as apropriações e medidas da Igreja Católica nas comemorações, feriados, bem como na cultura dos povos latinos e originários. Além disso, tal festa foi determinada como patrimônio cultural imaterial pela UNESCO em 2008 (UNESCO, 2019), sendo apresentada ao universo infantil através da animação, “Viva - A vida é uma festa”, em 2017, de classificação livre, produzida pela Disney/Buena Vista. Com tais fatos, é possível contextualizar e justificar a escolha do tema.

Sabendo que se tratar de um tema sensível e possivelmente gerador de conflitos, optou-se pela apresentação contextualizada da atividade, no formato de uma revista, este formato de apresentação já era familiar aos alunos, pois havia sido introduzido previamente, a revista era composta por uma página em pdf e jpg, contendo textos, imagens, perguntas e uma atividade. Os textos foram selecionados com diversos objetivos: 1) Relacionar o território mexicano com o Brasil; 2) Correlacionar as datas e origem dos feriados de Finados e *Día de Muertos*, explicando significado, origem e razões estéticas, principalmente a explicação da figura da caveira; 3) Trabalhar conceitos de formas e cores; 4) Conhecer de que maneira a cultura mexicana lida com a morte, apresentando uma possibilidade a mais de se relacionar com o assunto, descentralizando do individual e local; 5) Depoimento da professora do que ela própria aprendeu ao estudar o assunto,



para incentivar a capacidade reflexiva dos alunos; 6) Propor um atividade prática de desenho com um passo-a-passo, que serve como uma forma de introduzir a leitura de desenhos figurativos, tal como habilidades práticas de cópia, que não são prioridade, mas aparecem em alguns momentos do currículo para que os alunos se sintam hábeis em recriar o que veem. Assim, é importante reforçar que este tipo de atividade de desenho só tem sentido após diversas ações de desconstrução a respeito da super valorização do desenho figurativo, que não é o nosso objeto de pesquisa neste momento, embora seja de grande valia nas discussões de ensino de artes.

Esta atividade tinha como potência estudos culturais latinos, com o incremento do olhar cultural e histórico a respeito da morte, para reconhecer a multiplicidade de relações com o tema, e adicionar novas perspectivas, bem como a estética mexicana de maneira contextualizada. Com isso, era esperado que alguns pais e mães optarem por não executarem a atividade e que alunos viessem interagir a respeito de suas impressões, até mesmo possíveis medos. Veja a seguir a imagem da atividade:



Figura 1 - Cartaz sobre o Dia dos Mortos

**EL DÍA DE MUERTOS - O DIA DOS MORTOS: não precisa se assustar, esse é um assunto colorido, e muito interessante.**



Acima veja a mesa que preparamos com os alimentos e flores favoritos do ente querido e a decoração.

Você sabia que no México, país da América Latina, nos dias 1º e 2 de novembro eles celebram o que chamam de *El día de Muertos*, ou traduzindo para o português, "O dia dos mortos"?

Assim como no território chamado hoje de Brasil, os povos indígenas do México tiveram seu território invadido por europeus, nós por portugueses, por isso, falamos o português, e eles por espanhóis, por isso, falam espanhol. Mas ainda há muito da cultura indígena fazendo parte da vida dos mexicanos, e a festa que estamos falando, é uma delas. **Leia um pouco sobre esse dia tão especial:**

A data é escolhida por conta da religião católica, predominante no país, pois assim como no Brasil, é o dia de "Finados". A cultura indígena se misturou com um pouco da cultura católica neste caso, criando este momento em que é feita uma **HOMENAGEM** aos familiares que já se foram, ou seja, deixaram de viver.

Muitos dos povos indígenas da região, como os astecas, tinham orgulho de seus antepassados, e por isso guardavam os crânios (osso da cabeça que protege nosso cérebro) como uma forma de troféu, que aparecia nestas celebrações como homenagem. Do mesmo modo como algumas pessoas são enterradas e homenageadas com nomes, ou fotos em lápides.

**SENTIMENTOS:** cada cultura e cada religião irá compreender a morte de uma maneira diferente, em alguns países todos vestem preto, outros todos vestem branco, para alguns povos é motivo de alegria, outros de lamentação. Para a cultura mexicana, há também a dor da perda, mas eles preferem passar por esse momento fazendo **homenagens** para o ente que partiu. Eles sentem como se nos dias de comemoração eles fossem visitados por seus familiares.

**POR QUE É IMPORTANTE SABER DO DIA DOS MORTOS?** É uma festa conhecida no mundo inteiro, foi tombada como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, mantém viva roupas, desenhos, alimentos de origem indígena, e tem uma aparência colorida, cheia de desenhos como nenhuma outra. Conhecer como outras pessoas decidem passar por momentos difíceis é uma forma de respeitar **outros modos de viver**, e nos ajuda a lembrar que nós não somos os únicos no Planeta Terra. **Eu aprendi com o Dia dos Mortos que meus parentes que se foram estão vivos em tudo de bom que me ensinaram.**



**ATIVIDADE:** AS CAVEIRAS NO DIA DOS MORTOS NÃO ASSUSTAM NINGUÉM, SÃO DECORADAS, COLORIDAS E FESTIVAS, FAZEM MENÇÃO AOS ASTECAS QUE USAVAM OS CRÂNIOS NAS CELEBRAÇÕES. E NOSSA ATIVIDADE SERÁ COPIAR A MÁSCARA A SEGUIR NO CADERNO E DECORAR COM OS DESENHOS E CORES QUE VOCÊ PREFERIR:

1º Desenhe o formato do rosto.



2º Desenhe um coração de cabeça para baixo, para o nariz.



3º Desenhe círculos para os olhos.



4º Desenhe uma forma oval para os dentes, de tamanhos diferentes e faça um risco no meio, veja:





Fonte: Arquivo da primeira autora

A partir do envio da atividade, uma mãe relatou que não queria realizá-la, pois sua religião, Testemunha de Jeová, não celebra estas datas. Dentro da proposta do PRE, estes momentos são bem-vindos, podendo ser aproveitados como oportunidades de construção de diálogo e de novas formas de interação entre os atores escolares, assim, o diálogo com esta mãe e também com o aluno foi muito positivo, a solução foi pedir que eles lessem o texto, entendessem o

contexto da celebração mexicana, e que não precisam fazer o desenho da caveira se considerasse a atividade como um tipo de agressão. Ela agradeceu e foi sugerido que contextualizam, também, como a religião deles interpreta a morte, foi assim que tanto o aluno, como sua mãe apresentaram suas opiniões e justificaram seus pontos de vista, mas também estudaram as impressões do povo em questão. Ao final foram questionados caso se sentiram respeitados, e os alunos afirmaram que sim. Esta experiência mostra como a descentralização da educadora como detentora de autoridade, e também da mãe que tinha suas crenças religiosas, mas que comprometidos com a formação do estudante, puderam dialogar, apreciar diferentes pontos de vista e construir uma relação de respeito, obtendo ganhos culturais entre todos. Em hipótese, caso o fato tivesse ocorrido em sala de aula, não apenas a professora, bem como os colegas teriam aprendido sobre mais uma cultura religiosa, a do colega.

Algumas crianças que haviam feito o desenho sem pinturas e detalhes, ao serem questionadas, disseram que fizeram rapidamente por terem medo de caveiras, o que possibilitou um diálogo a respeito de medos, em decorrência disto, nos aprofundamos na origem destes símbolos, bem como acerca da origem dos medos e do impacto disso em nossas vidas. Algumas crianças fizeram desenhos de parentes falecidos, contaram histórias de família, e muitos se sentiram empolgados por conta exploração da estética que foi feita. Identificamos, então, que a partir das demandas que surgiram através da atividade, foram criadas oportunidades para potencializarmos diálogos, reflexões, ocorrendo a ampliação de repertório estético, motor e cultural, sendo possível trabalhar tanto com a individualidade, do mesmo modo como a diversidade cultural. Ninguém deixou de fazer a atividade por discordar de seu conteúdo, mas também não houve uma execução compulsória. O ganho foi muito maior com tais interações do que com a mera imposição do tema. Servindo como exemplo para as crianças, como apontado por DeVries e Zan:

As regras sociais e morais construídas pelas próprias crianças estão enraizadas em suas experiências pessoais no dia-a-dia. Essas experiências com companheiros e adultos levam-nas a construir relações de causa e efeito entre suas ações e reações dos outros. (DEVRIES; ZAN 1998, p.193)

## VALORIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO DAS CRIANÇAS E RELAÇÃO DE COOPERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES E EDUCADORES DURANTE A PANDEMIA:

No contexto construtivista é essencial não tolhermos as impressões e entendimentos que os alunos possuem ao interpretarem o mundo, sendo possível, através de perguntas, questionamentos e experiências, conduzi-los a aprofundar suas análises, chegando em respostas mais completas, porém sem desvalidar o raciocínio por eles formulado anteriormente (DEVRIES e ZAN, 1998). Embora isso pareça um desafio ainda maior durante a pandemia, foi possível. Acompanhe o processo e veja como isso aprofundou a relação de confiança entre educadora e alunos, igualmente a autoconfiança das crianças e dos familiares que estavam acompanhando as atividades.

As atividades iniciais, tinham o intuito de aprofundar as relações entre os estudantes e a professora, abordando, sim, conteúdos sobre arte, como retrato e autorretrato, mas principalmente, criando diálogos sobre preferências, gostos, principalmente nos momentos de correções que eram feitas através de áudios e imagens enviados via *WhatsApp*. Percebemos que mesmo diante da distância física imposta pela pandemia, quando o aluno se sente acolhido e importante para o professor, ele coopera muito mais no processo de aprendizagem. Nossa percepção é corroborada pela literatura que diz:

“(...) o professor estabelece uma atmosfera na qual as crianças sentem que o professor se preocupa com elas, gosta quando estão juntos, e as respeita, levando seus interesses, sentimentos, e ideias em consideração. Quando vivenciam a cooperação do professor, cooperam de bom grado com este e umas com as outras” (DEVRIES; ZAN 1998, p.194).

Este fato também era observado, por exemplo, ao enviar as atividades nos grupos de *WhatsApp*, onde era possível que os alunos e pais apontassem erros que poderiam ter sido cometidos durante o envio, a exemplo o envio de atividades trocadas de outras turmas, e isso estabeleceu uma relação tanto de confiança quanto de colaboração, pois, permitia que a professora se retratasse

e agradecesse o aviso, aumentando o senso de comunidade. Ao enviarem as atividades terminadas, através de fotos, áudios ou vídeos, a educadora emitia uma devolutiva com gentileza, valorizando e compreendendo a execução do estudante. Quando os aspectos da execução do aluno eram compreendidos, prontamente era enviado um áudio enaltecendo sua maneira de pensar, questionando se era aquilo que havia sido proposto, e se haviam ido de encontro ou além das habilidades que precisávamos desenvolver com aquela atividade, mas sempre de maneira leve e informal. Para ilustrar a forma de ocorrências das interações, serão relatados alguns exemplos de condução da aprendizagem que ocorreram durante uma outra atividade que propunha o contorno para estudos de formas, enviada para turmas de segundos anos do ensino fundamental.

Após a execução, a professora enviou um áudio: “A professora percebeu que você conseguiu contornar perfeitamente, e não preencheu o interior das figuras, pois era apenas no entorno, percebi também que está conseguindo pegar com leveza no lápis, e a maneira como segura é ótima para não sentir dores. O que você achou da atividade? Saberá me explicar o que é contornar?”.

Algumas situações não eram possíveis de avaliar, então o aluno era convidado a participar para auxiliar a interpretação das respostas, por exemplo: “Olá, obrigada por me enviar a atividade, mas vou precisar da sua ajuda, você poderia me enviar um áudio explicando e nomeando os objetos que contornou? Você gostou de como ficaram seus contornos? O que foi mais difícil?”, desse modo, o aluno conduzia a compreensão, as dificuldades, ou mesmo faltas de motivações ao fazer as atividades, o que ele mesmo pensava do seu trabalho, o que levou a percepções sobre autogestão no processo de aprendizagem por parte dos educandos. Por vezes, quando os estudantes eram questionados, os próprios sugeriram refazer a atividade, era respondido que se quisessem seria ótimo, para termos certeza que ele havia compreendido, bem como para compreenderem que essa ação tinha sido uma escolha deles, colocando-os como protagonistas da atividade, em outros termos, todos que foram corrigidos ou questionados, refizeram suas atividades voluntariamente.







Tais apontamentos sobre o tempo dedicado, não vem de modo a desestimular o leitor a não realizar as práticas descritas, pois os atendimentos foram individualizados, o que não ocorreria nas aulas presenciais regulares, mas serve como apontamento para lutarmos, como categoria, por turmas menores, maior infraestrutura, colocando em outros termos, um trabalho menos burocrático, mais humano e, certamente, com maior qualidade.

Com os relatos de experiências e interações aqui explicitados, notamos a presença de diálogos frequentes, e ao invés de dizer que está certo, ou errado o raciocínio da criança, elas foram questionadas e levadas a refletir a respeito de suas produções, assim procuraram meios de se expressarem através de seus repertórios e principalmente, foram ouvidas e tiveram as suas necessidades e colocações consideradas pela educadora. Tal postura levou a uma aproximação entre eles e uma tão bem-vinda relação de confiança, em meio a tantas incertezas trazidas pela pandemia. Estas trocas também geraram oportunidades de desenvolvimento das habilidades de comunicação, de autorresponsabilização dos alunos e fomentar a autonomia de raciocínio, gerando maior segurança em si mesmos.

Embora não haja uma receita de como proceder em cada situação, para melhor direcionarmos nossas abordagens com os alunos, nos baseamos em alguns aspectos e direcionamentos para as interações, entre os quais estão: evitar punições e sanções que podem ser substituídas por encorajamentos de consequências lógicas; auxiliar as crianças a identificarem os problemas e consultá-los sobre soluções e até mesmo prevenções para que não se repitam futuramente; criar momentos de discussões grupais e levantar questões para que sejam resolvidas em grupo e que então surjam combinados que se baseiam em valores morais; e além disso, as reflexões a respeito das soluções apontadas podem prosseguir, e passarmos a estudar aspectos de causa e efeito coletivamente (DEVRIES; ZAN, 1998). Tudo isso foi seguido nas experiências de correções acima citadas, de maneira simples e prática, principalmente por respeitarmos a individualidade dos nossos alunos.

Esta nova forma de conceber o processo educativo ocorreu a partir de todo processo de formação continuada das equipes escolares que colocaram em prática o aprendizado embasado na teoria. Conseguimos tornar a escola, assim como as ações realizadas neste ambiente, mais democráticas com professores e

demais membros da equipe escolar atuando diretamente com os educandos e vice e versa. A formação continuada, antes e durante a pandemia, foi fundamental para superarmos as dificuldades que esta nos trouxe. A pandemia, apesar de todo o transtorno que nos trouxe, contribuiu para refletirmos nas mudanças que fomos obrigados a entender e a fazer para nos adequarmos a uma nova modalidade de educação que passou a ser remota, uma vez que a escola não acompanhava o avanço tecnológico, acreditando que o professor era o detentor do conhecimento, enquanto os alunos vinham para escola conectado com o mundo virtual. Estas novas formas de interação, modificam nossa forma de pensar a educação e acreditamos que o retorno virá com um novo olhar para a educação, logo nós já estamos preparados para esta mudança, pois nosso propósito é o de formar seres de forma integral para que tenham autonomia para empreenderem as mudanças que o mundo precisa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C.P.; PINTO, M.R.S.; BIDÓIA, J.F. **Ressignificação da Educação**. In: Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas /BATAGLIA, P.U.R.; ALVES, C.P. (Org) – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. Revista do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG, v.7, n.2, p. 19 a 39, jul/dez, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p  
Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

**BRASIL registra 662 mortes por Covid em 24 horas e chega a 154,8 mil; tendência nos óbitos volta a faixa de estabilidade.** G1, 20 de outubro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/10/20/casos-e-mortes-por-coronavirus-em-20-de-outubro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em 21 de janeiro de 2021.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

**EL día de muertos.** UNESCO, 29 de outubro de 2019. Disponível em: <https://es.unesco.org/news/dia-muertos-regreso-lo-querido-0>. Acesso em: 21 de janeiro de 2021.

MENIN, M. S. S. **Valores na escola.** Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, 91-100, 2002.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores.** São Paulo: Cortez, 2013.

PINO, S., EUSCATEGUI, R. **Re-pensando la formación de maestros.** Una mirada desde la educación popular. Universidad del Cauca, 2014.

# LINGUAGEM VALORATIVA E DESCRITIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O que pensam os estudantes

Ana Maria Quidotti

Ana Cláudia Saladini

## INTRODUÇÃO

Ao analisarmos alguns documentos oficiais que regulam a educação nacional como a Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), observamos que seus princípios norteadores e objetivos gerais estão fundamentados nos ideais de liberdade, da solidariedade humana, da responsabilidade, da autonomia e do respeito ao bem comum, entre outros. Isso posto, a educação deverá promover e garantir o pleno desenvolvimento pessoal dos estudantes, sendo a instituição escolar o principal espaço de aprendizagem não só dos saberes específicos de cada disciplina curricular (Química, História, Ciências, Educação Física, entre outras), mas também um espaço de ensino e de aprendizagem que, de acordo com Moro (2020) assuma valores morais e sociais compatíveis com uma sociedade democrática.

Assim, a escola é um espaço privilegiado para a convivência democrática de seus atores, ou seja, estamos diante da necessidade de tratarmos das relações sociais que são construídas entre professores, gestores, estudantes e suas famílias para que, de fato, os estudantes consigam se desenvolver integralmente. No que diz respeito ao cotidiano da escola e como previsto nos projetos pedagógicos, todas as disciplinas curriculares são responsáveis por este aprendizado, não cabendo exclusividade dessa temática a nenhuma delas. “Assim, a instituição escolar deve ser o espaço em que se aprende a possibilidade da coexistência humana entre todos, respeitando os diferentes, convivendo com harmonia, respeito[...] com base nos direitos humanos[...]” (VINHA et al, 2017; p. 16).

Considerando a especificidade de cada disciplina que compõem o projeto pedagógico das escolas, destacamos a disciplina de Educação Física. Não raramente esta disciplina é vista como diferente das demais, pois “tem aula

na quadra”. Certamente este é um dos fatores, entre outros, que conferem uma determinada “diferença”, caso comparada com as outras disciplinas integrantes do projeto pedagógico. As aulas e as atividades que são realizadas na quadra e que, na maioria das vezes, não têm seus lugares específicos para sentar como uma sala de aula tradicional, geralmente potencializa situações de maior contato físico entre os estudantes. Podem experimentar sentimentos de maior liberdade e euforia, mas também de comparações entre as habilidades físicas que ficam evidenciadas a depender da organização da aula, mais detidamente o conteúdo, objetivos e procedimentos de ensino aplicados pelo professor. Destarte são simultaneamente, essas aulas, espaço de convivência entre o professor e os estudantes e destes entre si, mas também identificamos uma maior ocorrência de conflitos interpessoais. Desse modo, a convivência pressupõe a necessidade de regras para regularem as relações sociais que se constroem no cotidiano escolar e também fora dele. De acordo com Saladini (2020, p. 68), é na convivência que “Potencializa-se no encontro consigo e com o(s) outro(s) a transcendência humana, pois que somos incompletos e inacabados, ou seja, somos projetos em direção ao futuro”.

Embora a disciplina de Educação Física tenha os jogos, os esportes, as lutas, as danças e as ginásticas como saberes específicos a serem ensinados, não é exclusividade dessa disciplina ensinar os estudantes a respeitarem as regras com a justificativa de se tornarem cidadãos responsáveis e respeitosos. Cuidar do desenvolvimento moral do estudante é tarefa da escola como um todo, papel a ser desempenhado por todos que estão envolvidos na educação de forma geral e particular.

Diante dos conflitos interpessoais frequentemente presentes no cotidiano escolar, mais especificamente nas aulas de Educação Física, sabemos que o professor pode agir de diferentes maneiras, e dependendo de como se comunica com os estudantes, os conflitos poderão ser pensados como oportunidade para o desenvolvimento moral dos alunos ou não.

Tendo em vista as possibilidades anunciadas pela convivência e pelas tensões trazidas pelos conflitos interpessoais, desse modo debruçamos sobre a seguinte questão: Qual a relação entre a linguagem empregada pelo professor e o desenvolvimento moral em aulas de Educação Física na perspectiva dos estudantes? Para responder esta questão traçamos o seguinte objetivo: estabelecer



relações entre a linguagem empregada pelo professor de Educação Física e o desenvolvimento moral, segundo a perspectiva dos estudantes do ensino fundamental II. Organizamos este desafio tendo em vista os seguintes eixos: relação entre as aulas de Educação Física e o desenvolvimento moral; identificação das significações dos estudantes com relação à linguagem empregada pelo professor.

## **Desenvolvimento**

A Educação Física foi implantada oficialmente nas escolas brasileiras no século XIX com caráter higienista, no século XX sofreu influência do militarismo. E, na segunda metade do século XX, almejava-se que os alunos apresentassem perfil atlético.

Ainda no século XX, a Educação Física teve determinada obrigatoriedade nas escolas, já que, até então, ela estava presente nas escolas de forma oficial, porém sem obrigatoriedade. E em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, e a Educação Física deixou de caracterizar-se como área de atividade e passou a ser compreendida nesse documento como componente curricular obrigatório. Assim como vemos no documento “Art. 26. § 3º a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 1996).

Atualmente e, considerando as contribuições da teoria da Motricidade Humana proposta pelo filósofo português Manuel Sergio (1996), as aulas de Educação Física na escola devem contribuir com os estudantes no processo de construção e compreensão de sua motricidade.

A escola é um dos primeiros ambientes que propicia o contato da criança com diferentes perspectivas, formas de pensar e agir. Na disciplina de Educação Física, em especial os ambientes de aula se alteram constantemente, mudando a rotina dos estudantes, o que favorece oportunidades de manifestações das diferentes formas de pensar e agir na realidade.

A troca da sala de aula convencional e as atividades desenvolvidas na disciplina de Educação Física, proporcionam aos alunos mais dinamismo e interação com os colegas. A disciplina tem conteúdos que estimulam nos estudantes a

coletividade, cooperação, competitividade e ainda trata de diferentes manifestações culturais (jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas), o que proporciona aos alunos um contato mais direto entre eles, podendo gerar certa divergência de ideias e comparações quanto ao desenvolvimento das habilidades físicas como velocidade, destreza e força, entre outros. É neste clima que os conflitos interpessoais podem ficar potencializados entre os estudantes, a depender de como o professor organiza o ambiente de sua aula. A linguagem empregada pelo professor é um dos elementos que compõem este ambiente.

Entre os professores predominam-se duas maneiras de abordar os conflitos interpessoais: coagindo os alunos, empregando uma linguagem valorativa, ou então o professor se apropria do conflito como uma forma dos alunos compreenderem a perspectiva do outro e de si mesmo, aplicando uma linguagem descritiva.

“Dependendo do modo como o educador se comunica com seus alunos, ele pode contribuir como dificultar o desenvolvimento moral” (WREGE et al, 2014, p. 118). É possível observar, então, que a maneira como esses conflitos são abordados está diretamente relacionada com o desenvolvimento moral do estudante.

O desenvolvimento da moralidade nos sujeitos vai acontecendo por meio de um processo que começa quando esses ainda são muito pequenos, durante a infância, tendo em vista a qualidade das relações sociais que a criança vive nos diferentes tempos e espaços da sociedade.

Segundo Vinha (1999, p.18), “a moralidade vai se dando a partir das pequenas experiências diárias que a criança tem ao se relacionar com o outro”. Esse é um processo que acontece internamente, quando a criança começa a descentrar-se de seu ponto de vista e pode perceber, ainda que de forma primitiva, todos os outros que a rodeiam. O sujeito se desenvolve moralmente nas relações sociais que estabelece no círculo primário da família e também na escola.

Se a construção moral do sujeito depende da qualidade das relações pessoais que tem, então essa construção sofre a influência das relações externas e estas se consolidam internamente. Por isso, é importante que os professores possam estudar sobre a organização da moralidade, pois assim poderão atuar de forma mais adequada e contribuir para o desenvolvimento do estudante. Conforme Piaget

(1932-1994), a criança apresenta uma tendência à anomia em seus dois primeiros anos de idade, ou seja, não há noção de regras. Destarte, as regras e normas são ignoradas por essa criança, pois as desconhece, não entende que existem regras ou a finalidade.

Piaget (1932-1994) afirma que conforme essa criança vai crescendo e percebendo a sociedade a sua volta, ela vai notando que existem algumas regras que regulam as relações sociais, caracterizando a tendência da heteronomia na qual a criança vê o adulto como superior, ou seja, o adulto figura como a autoridade de onde emanam as regras e que, portanto, devem ser acatadas.

A obediência às regras só acontece porque a regra tem origem na autoridade e, às vezes a criança tem medo da punição. E em ambos os casos (anomia e heteronomia), a criança não compreende que a regra é um regulador necessário para a vida social.

Conforme a criança vai crescendo, simultaneamente vai interagindo com a sociedade e se desenvolvendo, a cada dia pode ir percebendo elementos presentes nesse convívio, a diversidade entre as pessoas, a personalidade de cada um, as diferenças econômicas, as regras que regulam as relações sociais, entre outros que só serão notados conforme sua relação de interação com a sociedade.

A criança vivencia esses elementos na sociedade e aos poucos vai se consolidando a moralidade. Dependendo da qualidade das relações sociais que vive, poderá perceber o sentido das regras, o ponto de vista da outra pessoa, compreender que não é apenas a sua forma de pensar que existe e é válida. Essa criança tem a oportunidade de viver situações de cooperação e de ajuda aos seus colegas e podendo assim entender de forma mais concreta essa perspectiva do outro.

A possibilidade de coordenar uma perspectiva diferente da sua, ou seja, de se colocar no lugar do outro é a principal característica da tendência da autonomia, a qual o sujeito conquista conforme a qualidade das relações sociais estabelecidas e das estruturas cognitivas construídas. Na autonomia, o sujeito respeita uma regra porque compreende sua real necessidade para a regulação da relação entre as pessoas, e não mais pela necessidade de obedecer a uma autoridade da qual emana. Age de acordo com a regra por estar de fato convencida que há uma forma mais

justa e respeitosa de agir, por exemplo. O próprio sujeito é organizador de sua ação, levando em conta os desdobramentos de suas decisões para os outros e também para si mesmo, ou seja, o sujeito é capaz de se autorregular, sem interferências externas ou apesar delas.

O ambiente da sala de aula/escola tem relação direta com esse desenvolvimento dos alunos. Assim como observamos nos estudos de Moro (2018), o clima escolar é tecido levando em conta os inúmeros fatores que compõem a totalidade da escola, desde os atores como os pais, os alunos, professores, gestores, considerando também a linguagem que sustenta as relações sociais entre estes atores, a estrutura física, a política educacional vigente, entre diversos outros aspectos. O autor destaca a importância da qualidade do clima escolar e afirma que:

Investir para que haja um ambiente saudável de se conviver, no espaço educativo, constitui um aspecto de fundamental importância para a educação integral, motivo pelo qual a escola deve dedicar-se à formação moral e ética dos estudantes. Nesse sentido, é imperioso reconhecer o papel do ambiente escolar, de como a conformá-lo como espaço educativo promotor do desenvolvimento humano. (MORO, 2020; p. 19)

Devries e Zan (1998) se apoiam no conceito de ambiente sociomoral para explicar a importância das interações sociais no desenvolvimento dos estudantes. Para estas autoras, o ambiente sociomoral pode ser compreendido como:

Toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola. Esta rede pode ser imaginada como sendo formada de duas partes principais: a relação professor-aluno e a relação das crianças com os seus colegas. (p. 31).

O professor é quem organiza a sala e as atividades. Ele pode posicionar-se com os estudantes de forma autoritária, para que o obedeçam, como pode



estabelecer uma relação mais democrática, intervindo na mediação dos conflitos, propondo discussões em grupo, contribuindo assim para o desenvolvimento moral dos alunos.

Quando o professor prioriza estratégias de interação entre os estudantes, estas relações serão mais ou menos adequadas, de acordo com a ação do professor. Por isso é preciso compreender que o fato das crianças estarem no mesmo ambiente e realizando algumas atividades juntas não garante por si só um ambiente sociomoral propício para esse desenvolvimento. É imprescindível atenção com a ação do professor para que a sua mediação, de fato, seja pensada e organizada de acordo com os objetivos educacionais da escola e do componente curricular, contribuindo para o desenvolvimento moral dos estudantes.

Podemos considerar que existem dois tipos de ambiente sociomoral: o autocrático e o democrático (VINHA, 2003). Segundo a autora, o ambiente autocrático é aquele em que as regras são organizadas por uma autoridade com a expectativa de que os estudantes obedeçam ao que já está decidido. Esses, por sua vez, não participam das decisões e construção de regras, mas as acatam como condição para manter o ambiente organizado (condutas como o silêncio são bastante valorizadas) o suficiente para a aprendizagem. Quando estas regras, por alguma razão não são acatadas, frequentemente faz-se uso das punições e ameaças. Os estudantes se sentem amedrontados e inseguros e, para evitar isso acabam por acatar o que é exigido como o comportamento ideal, predominando o respeito unilateral, ou seja, o respeito é inspirado pela figura da autoridade e não pela necessidade real de uma regra. Suas ações passam a ser reguladas por sentimentos como insegurança, obrigação, medo, vergonha, humilhação, permanecendo mais próximo da moral da heteronomia. Nesse ambiente que chamamos de autocrático predomina na relação pedagógica a linguagem valorativa (VINHA, 1999), pois nela o aluno é exposto e se sente coagido, suas ações são determinadas por este regulador externo representado, na escola, pela figura do professor e também do diretor. Observa-se julgamentos explícitos em que o estudante é confundido como alguém incapaz, inadequado e distanciado do que se tem como perfil idealizado do bom estudante. Assim como afirma Wrege et al “logo nos lembramos das ameaças, gritos e broncas. As mensagens humilhantes são comuns: o adulto julga, censura, crítica, intimida, culpabiliza, ridiculariza, envergonha e oprime o aluno” (2014; p. 123).



São diversas as consequências que essa linguagem traz para as crianças, começando pelo fato destas se espelharem nos adultos, acreditando fielmente que tudo que eles fazem e dizem é o correto. Logo, se um adulto visto como autoridade fala de forma grosseira, a criança pode se sentir em sofrimento, com vergonha, ou ainda reproduzir a ação do adulto por achar que é a atitude certa, assim como afirma Tognera (2002, p. 78):

Pais que batem em seus filhos se esquecem ou não se dão conta de que, como autoridade aos olhos dos menores, estão lhes ensinando, da melhor maneira possível, pela ação, de que quaisquer seres humanos podem se sentir indignados; mas quando assim se sentirem, que manifestem esse sentimento batendo e utilizando-se do poder que tem sobre os outros.

Dessa forma percebemos as implicações que a linguagem valorativa pode apresentar para o desenvolvimento moral, pois há um impacto negativo para o processo de aprendizagem, podendo a criança construir uma autoimagem mais vinculada às suas incapacidades e “desajeitamentos”, os quais lhe foram imputados nas relações sociais, sobretudo com os adultos. Para Wrege et al (2014; p. 124):

Essa forma de comunicação favorece a heteronomia, pois cada vez mais deixamos nossos estudantes “presos” a comentários externos, esperando sempre a aprovação do outro. Isso intensifica a falta de segurança da criança em si mesma e a deixa refém da ideia e da opinião alheia.

No ambiente democrático (VINHA, 2003) há uma probabilidade maior do estudante entender as regras, pois diante das tensões que se manifestam no ambiente escolar e da sala de aula, as regras são construções coletivas diante das reais necessidades identificadas. Este processo é conduzido pelo professor que organiza situações de ensino e aprendizagem que priorizam o respeito aos diferentes pontos de vista objetivando relações mais respeitadas e solidárias. Neste ambiente predomina a linguagem descritiva (VINHA, 1999), ou seja, o professor

descreve a ação do estudante sem referir-se a sua personalidade, essa é uma forma de fazer com que ele perceba suas dificuldades e potencialidades, pois o professor apresenta as situações para que se possa pensar sobre suas ações, refletir e/ou pôr-se no lugar do outro pelo caminho do diálogo e do respeito mútuo.

Neste contexto, o aluno se sente acolhido, nessa perspectiva não é julgado ou exposto e consegue entender melhor as ações que ocorrem no ambiente, sentindo-se seguro para interagir e ter voz, considerando que não será exposto, mas sim compreendido. Há uma maior probabilidade de sentir-se mais calmo para lidar com o acontecimento, pensar em possibilidades de resolver o problema, relacionar-se nas aulas ou expor suas ideias, sem medo do julgamento. “Assim, sem se utilizar de censuras, julgamentos ou críticas, o educador valoriza a fala da criança e acolhe seus sentimentos, mostrando que esses são aceitáveis – as ações é que devem ser controladas”. (WREGE et al, 2014; p. 125).

É preciso insistir que a forma como o professor fala com os estudantes é um dos elementos que caracteriza o clima escolar. Um ambiente em que a linguagem é adequada a aprendizagem poderá promover nos estudantes sentimentos de coragem, segurança, acolhimento e respeito. É certo que nem sempre tais ações docentes são conscientes, mas é preciso reconhecer as consequências para o estudante, para sua aprendizagem e, portanto, para seu desenvolvimento.

Diante do papel exercido pela linguagem do professor no desenvolvimento moral, julgamos significativo para a disciplina de Educação Física conhecer a perspectiva dos estudantes do ensino fundamental II, e para isso apresentamos a metodologia desenvolvida.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), que teve o seguinte objetivo: estabelecer relações entre a linguagem empregada pelo professor de Educação Física e o desenvolvimento moral segundo a perspectiva dos estudantes do ensino fundamental II.

Na revisão de literatura reunimos esforços para abordarmos a relação entre as aulas de Educação Física e o desenvolvimento moral, destacando as possíveis

contribuições da linguagem empregada pelo professor na relação pedagógica. Neste momento, apresentamos os procedimentos metodológicos a fim de identificar as significações dos estudantes com relação à linguagem empregada pelo professor de Educação Física. A nossa amostra foi composta por dez estudantes de 11 e 12 anos de idade de uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual de uma cidade do interior paranaense.

Para desenvolvermos o nosso trabalho, foram elaboradas quatro histórias hipotéticas e organizadas em dois grupos. No grupo A estão as histórias que apresentam a relação professor – aluno. Na (H1) há o predomínio da linguagem valorativa e na (H2), da linguagem descritiva. No grupo B foram organizadas as situações que ilustram a relação aluno-aluno. Em (H3) foi destacada a linguagem valorativa, e na (H4) a linguagem descritiva. A seguir apresentamos um quadro (quadro 1) com um resumo das situações hipotéticas apresentadas às crianças:

<p><b>Grupo A</b></p> <p><b>Relação professor-estudante</b></p>	<p><b>H1 (linguagem valorativa):</b> A professora de Educação Física do primeiro ano constata que uma das alunas, ao realizar a tarefa, cometeu um erro. A professora se reporta à estudante utilizando termos que sugerem que ela é desatenta, “vive no mundo da lua” e que “está na hora de acordar para a vida”.</p>
	<p><b>H2 (linguagem descritiva):</b> A professora de Educação Física do primeiro ano constata que uma das alunas, ao realizar a tarefa, cometeu um erro. Ao realizar uma atividade de colagem, sujou o seu trabalho e o chão. A professora perguntou o que aconteceu e como a situação poderia ser resolvida. A estudante propôs pegar um pano para limpar e perguntou se poderia refazer o trabalho. A professora aceitou a sugestão e orientou que ela tomasse mais cuidado.</p>

<p><b>Grupo B</b></p> <p><b>Relação estudante- estudante</b></p>	<p><b>H3 (linguagem valorativa):</b> Na aula de Educação Física do primeiro ano a atividade do dia era relógio (jogos com corda). Um dos estudantes pisou na corda e, de acordo com as regras, foi para o centro do círculo girar a corda e bateu no rosto de um de seus colegas, que começou a chorar e dizer que o colega “não faz nada certo e quis me machucar”.</p> <p><b>H4 (linguagem descritiva):</b> Na aula de Educação Física do primeiro ano a atividade do dia era jogos populares com elástico. Os estudantes estavam organizados em quartetos. Dois estudantes de um grupo já estavam no elástico prontos para começar. Enquanto isso, os outros dois estudantes discutiam, pois os dois queriam começar pulando. Um deles propôs “tirar pô”. O outro aceitou e disse que quem ficasse em segundo lugar teria que aceitar sem brigar. O acordo foi feito e, após “tirar pô”, eles fizeram a atividade.</p>
--------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Além das quatro histórias hipotéticas aplicadas, intercalada com a contação das histórias, foi realizada uma entrevista semiestruturada (DELVAL, 2002). Ao final da entrevista semiestruturada referente ao primeiro bloco de histórias (H1 e H2), foi solicitado ao estudante que fizesse um desenho (SIBILA, 2012). A mesma solicitação foi feita ao final da entrevista semiestruturada referente ao segundo bloco de histórias (H3 e H4). Ao final do desenho e a partir da explicação do estudante sobre o seu desenho, a pesquisadora legendou cada um. A abordagem com os estudantes participantes ficou organizada de acordo com os seguintes momentos: 1º) Contação da H1; 2º) Entrevista semiestruturada referente à H1; 3º) Contação da H2; 4º) Entrevista semiestruturada referente à H2; 5º) Escolha do aluno entre H1 ou H2 e solicitação de desenho; 6º) legenda do desenho; 7º) Contação da H3; 8º) Entrevista semiestruturada referente à H3; 9º) Contação da H4; 10º) Entrevista semiestruturada referente à H4; 11º) Escolha do estudante entre H3 ou H4, e solicitação de desenho; e 12º) Legenda do desenho.

Na entrevista semiestruturada tivemos como objetivo criar situações de problematização e reflexão que oportunizassem à criança entrevistada colocar-se no lugar das personagens envolvidas nas histórias hipotéticas e explorar os seus argumentos. E, com o desenho legendado, o propósito foi que ela pudesse registrar e verbalizar os seus sentimentos diante de cada grupo de história, ou seja, ela deveria escolher para desenhar a história 1 ou 2 e, posteriormente, um segundo desenho relativo à história 3 ou 4.



Observando as respostas para a entrevista semiestruturada, os desenhos, bem como as explicações a eles atribuídas, organizamos os dados em duas categorias: linguagem valorativa e linguagem descritiva. Para este trabalho identificamos os sujeitos com a letra “S”, seguida do número que correspondeu à ordem em que foram entrevistados.

## **Análise dos dados**

A primeira categoria a ser analisada é a **linguagem valorativa**. No que se refere à relação professor-estudante, observamos que quatro deles (40%) se sentiriam e pensariam como S4, que ao ser questionado a respeito da forma como a professora falou com a aluna na H1 respondeu: *“Ah, ela estava certa, a professora, e a aluna estava errada”* assim como a resposta de S8 *“Ah, achei certo, porque ela não estava prestando atenção”*. S7, diante da mesma questão disse: *“Falou normal, igual professora fala”*.

Parece que a postura docente foi vista com uma certa “naturalidade”, isso porque frequentemente os professores e a escola valorizam esse tipo de relação com seus alunos desde os anos iniciais, o que acaba se tornando aceito entre os estudantes. Vinha (2000, p. 284) ressalta que “a opinião que o adulto tem da criança interfere no seu autoconceito, porque ela ainda não é capaz de separar sua autoimagem da imagem que o adulto faz dela”. Então, é possível que ela se veja tomando como referência o conteúdo da fala dos professores. Sendo assim, fica dependente do pensamento da autoridade e das ordens que dela emana e isso interfere na construção da autoimagem e na aprendizagem do estudante.

Entretanto, outros estudantes (60%) alegaram que falaria de forma diferente. É o caso de S6 ao responder *“Achei um jeito muito grosseiro, porque uma professora tem que saber lidar com os alunos dela e ter paciência, ela foi muito grossa e precipitada, porque ela nem sabia o que se passava na mente da menina”*. Ao ser questionado se faria diferente estando no lugar da professora, respondeu: *“Sim, falaria que ela fez errado, mas não assim de uma forma sem educação igual a professora falou, e sim com educação e tentaria entender porque ela fez errado”*.

Com relação aos sentimentos diante da situação de H1, todos os entrevistados (100%) afirmaram que se sentiriam tristes, chateados ou magoados. S6 ao se colocar no lugar da aluna respondeu: *“Eu me sentiria muito chateada, porque a professora foi grossa, e querendo ou não você se sente muito ruim, porque a pessoa está te humilhando na frente de todo mundo falando que você não faz nada certo”*.

Com relação a H3 (relação aluno-aluno) os estudantes foram unânimes em afirmar que acharam grosseira a forma como o colega falou com o outro, justificaram que havia sido um acidente e não havia necessidade da grosseria. S2 argumentou que: *“Não achei certo, porque eles estavam em uma brincadeira, e o Igor não fez por mal”* e S5 por sua vez disse *“Eu acho que foi meio grosseiro, porque ele não fez isso de propósito, então acho que ele deveria ter pegado e falado com o Igor, visto se era de propósito ou não e devia ter sido amigável com o outro não colocado a culpa direto”* e S9 contribui afirmando *“foi errado[...] foi sem querer, porque até as vezes a gente está brincando aqui e machuca alguém sem querer também”*.

Quando perguntamos como se sentiriam nessa situação, os alunos responderam que se sentiriam tristes porque não foi de propósito, porque a professora poderia brigar com eles, ou então que pediriam desculpas, mesmo sabendo que não houve a intenção. S10 respondeu que *“Eu ia me sentir triste e ia pedir desculpa porque foi sem querer”*. As respostas revelaram que os alunos conseguiram perceber a intenção dos envolvidos na H3, além de falarem sobre o sentimento de tristeza.

A respeito do desenho solicitado (relação professor-estudante: escolher entre H1 e H2) cinco estudantes optaram pela H1 e alegaram que a situação “não foi legal”, relataram que se sentiriam tristes ou porque a professora foi grossa e se sentiriam melhor com a H2. S10 explicou que escolheu desenhar a H1 *“porque achei a professora chata, na outra ficaria mais feliz”*. Os estudantes perceberam a linguagem inadequada da professora e demonstraram em suas respostas e também no desenho o desejo de uma relação diferente, menos agressiva e mais respeitosa.

Quanto a **linguagem descritiva** predominante na H2 (relação professor-estudante), observamos nas entrevistas que houve unanimidade, pois todos disseram que falariam exatamente como a professora falou, até mesmo aqueles que na H1 haviam concordado com a postura da professora e que, diante da H2 mudaram

de ideia. Podemos inferir que os estudantes perceberam a diferença entre as duas histórias, e fizeram comparações como vemos na entrevista de S10 que afirmou: *“Ah foi bastante diferente do jeito da outra professora, a outra foi bem agressiva, e essa falou que podia limpar e resolver o trabalho”*, e na de S9, que argumentou *“Aaaah, agora foi muito delicado, pra ela falar foi joia, num tom muito bom, melhor do que na primeira parte”* S5 ao ser questionado como se sentiria se fosse com ele: *“Eu me sentiria bem, por que ela não brigou comigo, ela foi me ajudar e me deixou fazer um trabalho novo, uma nova oportunidade”*.

Com a linguagem descritiva, os alunos perceberam a intenção do professor de compreender a situação, sentiram-se acolhidos e compreendidos diante de algo que fugiu ao seu controle. Portanto, é possível que haja a criação de uma oportunidade para o estudante pensar melhor na sua ação para fazer novamente, assim como afirma (SALADINI, 2017. p. 19), *“Quando o professor descreve para a criança suas ações (linguagem descritiva), isto poderá auxiliar a criança a compreender o que está ocorrendo, sendo a ela possibilitada a oportunidade de chegar à sua própria conclusão”*.

Sobre a H4 observamos que a resposta dos alunos foi unânime em argumentar que a forma com que as personagens resolveram a situação foi muito boa, uma forma justa e se sentiriam bem se passassem por algo assim. Destacamos a resposta de S6 *“Achei uma forma justa porque como é no ‘jogo do pô’ quem ganhasse começaria, é justo”*. *“Me sentiria bem porque foi uma forma justa de resolver”*. *“Faria igual a eles”*. Podemos perceber que os alunos fizeram comparações entre as histórias (H3 e H4), sempre ressaltando que se sentiriam melhor naquela em que predominava a linguagem descritiva, porque se sentiam acolhidos, bem e felizes.

Desta forma percebemos por meio das respostas nas entrevistas que os alunos enfatizam em quais momentos sentiram-se bem e felizes, e ainda no desenho reafirmaram seus argumentos e sentimentos. Diante da H4 a resposta de S5 foi: *“Porque achei mais legal e é o que eu faria, na outra achei muito grosseira”* e S9 sinalizou *“Porque essa é melhor, não tem briga, nem discussão. As pessoas ficam bem”*.

Mesmo os que desenharam a história hipotética em que predominava a linguagem valorativa, destacavam que não gostaram da situação apontando em sua legenda o porquê não haviam gostado. É o caso de S8 que diante da H3

*“Porque achei que foi errado ter acusado, porque ele fez sem querer”* e S6 desenhou H3 argumentando *“Porque foi injusto, o que ele fez foi incerto, porque o menino não fez de propósito”*. Nestes dois casos os estudantes conseguiram identificar a real intenção do menino envolvido na história.

A linguagem descritiva busca descrever a ação do aluno para que se consiga perceber o ocorrido e pensar em possibilidades de solucionar o problema, como uma forma de aprendizado e empatia. O professor fala da ação do estudante e não de sua personalidade, com isso o aluno se sente acolhido e à vontade, não tendo medo de falar e de expressar seus pensamentos, pois sabe que não será julgado ou exposto por isso. Diante deste tipo de linguagem, os estudantes se sentem acolhidos, experimentam sentimentos de segurança e confiança, e desta forma ficam tranquilos, à vontade, tendo maior controle de suas emoções para pensar na situação e tentar resolver o problema. Assim como afirma Tognetta (2002, p. 78):

[...] quando conseguimos descrever o que as crianças sentem, dizendo-lhes “vejo o quanto você está irritada hoje, mas você terá que me mostrar de outra maneira, pois não se bate nas pessoas” ou ainda “Você me parece bastante preocupado, acho que alguma coisa te deixou assim...” estamos, enfim, permitindo-lhes que se sintam aceitas e mais que isso, estamos ajudando a formar internamente um alto controle necessário, por exemplo, a virtude da tolerância.

Ao término da análise dos dados pudemos observar que os estudantes se posicionam quando apresentados as duas linguagens estudadas. A linguagem que predomina na relação pedagógica é um dos elementos que compõem o ambiente escolar e, como vimos anteriormente, a maneira como o professor se comunica com seus estudantes influencia diretamente em seu desenvolvimento.

## **Considerações Finais**

Com esta pesquisa, tivemos o objetivo de relacionar a linguagem empregada pelo professor de Educação Física e o desenvolvimento moral segundo



a perspectiva dos estudantes do ensino fundamental II. Para isso, reconhecemos a escola como um espaço privilegiado para a convivência democrática de seus atores e destacamos a importância da qualidade das relações sociais nela estabelecidas, sendo a linguagem aplicada na relação pedagógica um dos elementos constituintes da convivência e, por sua vez, também do ambiente sociomoral. Considerando os documentos oficiais como a LDB (9394/96) e a BNCC (2018) entre outros, é tarefa da escola e, portanto, dos componentes curriculares garantir a formação de sujeitos moralmente autônomos, que privilegiem relações mais respeitadas, solidárias e justas, baseados nos preceitos dos direitos humanos.

Destacou-se então a necessidade de investigarmos a temática da linguagem do professor nas aulas de Educação Física. Entretanto, fizemos essa caminhada interessados em conhecer a significação que os estudantes do ensino fundamental II atribuíam a este assunto. Ao finalizar a nossa pesquisa pudemos concluir que relações sociais pautadas na linguagem valorativa influenciam na manutenção de uma moral heterônoma.

Se o desejo da escola como um todo é contribuir na formação de pessoas autônomas, sendo este considerado o nível mais elevado do desenvolvimento humano, é imprescindível reconhecer a linguagem descritiva como um dos elementos que compõem um ambiente mais adequado para a aprendizagem (ambiente sociomoral democrático), pois quando o professor descreve as ações/situações para o(s) estudante(s) eles se sentem mais acolhidos e respeitados e, por isso, não sentem medo de se posicionar dentro de sala, dizer sua opinião e ouvir a opinião do outro também. Podemos afirmar também que a linguagem descritiva é constitutiva de um ambiente que pode favorecer a tomada de consciência, pois o professor proporciona aos estudantes a possibilidade de se envolverem na situação, para compreender a ação sua e do outro e colocar-se no lugar dele, refletir sobre os desdobramentos de sua ação para o outro e para si, o que é fator primordial para o desenvolvimento moral do sujeito.

É certo que não é tarefa fácil para os docentes, além de identificarem a importância da linguagem que predomina em sua aula, refletirem sobre os reais impactos para a formação do estudante. Tais mecanismos presentes na relação pedagógica nem sempre são conscientes, mas é preciso reconhecer as

consequências para o estudante, para sua aprendizagem e, portanto, para seu desenvolvimento. Esse reconhecimento das limitações trazidas por uma linguagem inadequada poderia ser a origem de um processo de aceitação e mudança nas práticas pedagógicas. Pesquisas como esta que está sendo apresentada e outras coordenadas por outros autores citados aqui apresentam dados relevantes, sobretudo no que diz respeito ao papel do professor na formação das futuras gerações. O tipo de linguagem empregada, bem como os seus desdobramentos para as relações pedagógicas, de forma particular, no ambiente escolar e, de forma geral, na sociedade, devem ser tomados como elementos imprescindíveis no percurso formativo inicial e continuado de professores.

A disciplina de Educação Física tem nos jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas saberes específicos a serem ensinados, contudo não é sua exclusividade a tarefa da convivência e de práticas mais respeitosas, solidárias e menos injustas. Cuidar do desenvolvimento integral do estudante é tarefa da escola como um todo, papel a ser desempenhado por todos que estão envolvidos na educação de forma geral e particular.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**. Educação Física: Ensino de quinta a oitava séries. 1998. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>.

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

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

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

MORO, Adriano. **Você sabe o que compõe o clima escolar?**. Campinas, 2018. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/11898/voce-sabe-o-que-compoe-o-clima-escolar>> Acesso em 02/12/2018.

\_\_\_\_. **A avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos**. Curitiba: Appris, 2020.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994 (Originalmente publicada em 1932).

SALADINI, A. C. Linguagem do Professor de Educação Física e Desenvolvimento Moral. In: BATAGLIA, P. U. R. e ALVES, C. P. (orgs.) **Humanização e Educação integral: refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SIBILA, M. C. C. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A educação de sentimentos e a moralidade infantil**. Campinas: R Vieira gráfica e editora, 2002.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Campinas: **Revista do Cogei-me**. v.1, n.14. p. 15-38, jul. 1999.

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

VINHA, T. P. et al. Da escola para a sociedade: o valor da convivência democrática. *In*: TOGNETTA, L. R. P. e MENIN, M. S. de S. Valores Sociomorais: reflexões para a educação. Americana (SP), Adonis, 2017.

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.