

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

CÁSSIA FERNANDA SEGANTINI SAMPAIO

PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS E REFLEXIVAS NO DESENVOLVIMENTO
ÉTICO-MORAL EM CONTEXTO ESCOLAR

BAURU- SP
2021

CÁSSIA FERNANDA SEGANTINI SAMPAIO

PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS E REFLEXIVAS NO DESENVOLVIMENTO
ÉTICO-MORAL EM CONTEXTO ESCOLAR.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho- Faculdade de Ciências, Campus de Bauru. Programa de Pós- Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Antonio Marques.

BAURU-SP
2021

Sampaio, Cássia Fernanda Segantini.
Práticas educativas lúdicas e reflexivas no desenvolvimento ético-
moral em contexto escolar /CássiaFernanda Segantini Sampaio,
2021,Bauru, 106 f.

Orientador: Antonio Francisco Marques.

Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual
Paulista.Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.
1.Desenvolvimento ético-moral. 2. Jogos. 3. Recursos
pedagógicos.4. Moralidade. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CASSIA FERNANDA SEGANTINI SAMPAIO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 16 dias do mês de setembro do ano de 2021, às 15:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CASSIA FERNANDA SEGANTINI SAMPAIO, intitulada "**PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS E REFLEXIVAS NO DESENVOLVIMENTO ÉTICO-MORAL EM CONTEXTO ESCOLAR**" E PRODUTO EDUCACIONAL "**JOGOS INTERVENTIVOS NO DESENVOLVIMENTO ÉTICO-MORAL EM ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Professor Assistente Doutor ANTONIO FRANCISCO MARQUES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp - câmpus de Bauru / Universidade Estadual Paulista , Profa. Dra. SYLVIA HELENA SOUZA DA SILVA BATISTA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação, Saúde e Sociedade / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP, Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP/Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **Aprovada** . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Professor Assistente Doutor ANTONIO FRANCISCO MARQUES

Dedico esse trabalho a todos os profissionais da educação que acreditam e trabalham intensamente na formação humana de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a Deus, que apesar de minhas limitações humanas me presenteia constantemente com suas maravilhas, e essa de concluir meu mestrado é mais uma delas. Após o despertar desse desejo o entreguei e recebi a graça de ingressar e concluir o mestrado. Senhor meu Deus é a razão do meu viver.

Aos meus pais, Leonilda e Osni, pessoas humildes, íntegras que me ensinaram com seu exemplo a lutar pelos meus ideais com resiliência, esforço e dedicação. Sem vocês minha visão de mundo não seria a mesma.

À meus tesouros humanos Maria Fernanda e João Otávio, minha gratidão por me ensinar e oportunizar sentir e vivenciar o verdadeiro amor e missão como mãe.

A meu esposo, companheiro de todas as horas, algumas vezes tristes, duvidosas, alegres, conflituosas, mas sempre me apoiando mesmo que isso lhe custasse alguns desgastes físicos e até mesmo emocional.

À Comunidade Fiel Pelicano, na pessoa da fundadora Miriam Garcia que me proporcionou importantes reflexões, as quais possibilitaram eu acreditar que sou capaz. “Eu posso ir muito além de onde estou. Vou nas asas do Senhor[...] como águia. Pois confio no senhor” (Eros Biondini).

Ao Prof. Dr. Antonio Francisco Marques minha gratidão por ter acreditado em meu potencial e com sua humildade e sabedoria me ensinou em cada gesto, palavras e atitudes. Sou grata pela paciência dispensada a mim, pelos ensinamentos acadêmicos, enquanto pessoa humana e pesquisador.

À Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre e Dr.^a Sylvia Helena Souza da Silva Batista que aceitaram de prontidão o convite de compor a banca e com doçura e delicadeza nas palavras colaboraram com preciosos comentários e sugestões de melhorias em meu trabalho.

À equipe de professores participantes desse trabalho e também aqueles que colaboraram como avaliadores externos. Obrigada pela importante colaboração que mesmo em meios a tantos afazeres aceitaram gentilmente o convite.

À equipe de docentes, discentes e gestores do Colégio da Fundação Educacional Dr. Raul Bauab pelas múltiplas aprendizagens, os quais me proporcionaram olhares cuidadosos e específicos para a formação integral dos alunos.

A todas as pessoas que colaboraram de forma direta ou indireta com a realização deste trabalho.

Os meus sinceros agradecimentos!

Uma criança aprende o que vive e se torna o que
experimenta.

Telma Pileggi Vinha

RESUMO

O desenvolvimento moral dos alunos por muito tempo não foi considerado no planejamento das práticas pedagógicas e nas raras vezes em que eram trabalhados, aconteciam como currículo oculto. Hoje, observa-se maior preocupação com a construção da moralidade voltada para a formação integral no contexto escolar. Tal preocupação foi potencializada com a demanda socioemocional emergente com a pandemia da Covid-19, o que não significa que seu desdobramento esteja posto em prática enquanto desenvolvimento e construção efetiva, mas com intenções a serem aprimoradas e mais bem embasadas na ciência. Essa pesquisa buscou conhecer e analisar as concepções de professores do Ensino Fundamental sobre a formação integral no desenvolvimento moral com o intuito de propor ações pedagógicas voltadas para este fim. Realizamos pesquisa qualitativa como instrumento de coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, análise dos dados com análise de conteúdo e os resultados foram examinados a partir de observações e interpretações da literatura que versa sobre a temática estudada. Com a relação estabelecida entre a literatura e a pesquisa de campo adotada nesse trabalho, verificou-se que os jogos são ferramentas que oferecem significativa contribuição na formação do aluno para que ultrapasse a apropriação de conteúdos acadêmicos reducionistas e colabore com a formação integral na construção do desenvolvimento moral. Com base nos resultados encontrados foi construída uma proposta de jogos como instrumentalização aos professores e produto desse trabalho intitulado como “Jogos interventivos no desenvolvimento moral em alunos da Educação Básica”. Concluiu-se que na educação básica, segmento do Ensino Fundamental, a concepção dos professores referente a formação integral dos alunos no desenvolvimento moral encontra-se pouco fundamentada. Propõe-se a prática de jogos como meio do aluno refletir, dialogar com seus pares e desenvolver a moralidade com intervenções e mediações do professor. Sendo assim, o trabalho por meio de jogos mostrou-se uma estratégia pertinente para oportunizar diferentes ferramentas para a realização docente.

Palavras-chave: Moral; Formação integral; Jogos.

ABSTRACT

Students' moral development was not, for a long time, considered during the planning of pedagogical practices and, in the rare times it was considered it happened as an "hidden curriculum". Today we see a bigger concern about the construction of the morality focused on integral formation in the school context. This concern was potentialized because of socio-emotional demands that emerged during the covid-19 pandemic, which does not mean that its unfolding is put into practice as development and effective construction, but with intentions that need to be improved and better grounded in science. This research sought to know and analyze Elementary School teachers' conceptions about the integral formation in moral development in order to propose pedagogical actions for this matter. We performed qualitative research as data collection instrument through a half-structured interview, data analyze with content analyze and interpretations about the studied literature's thematic. Stablishing the relation between literature and the field research, we saw that games are tools that offer a significant contribution on students' formation so that it surpasses the reductionist academical contents appropriation, and it helps with a comprehensive formation on moral development construction. Bases on the founded results a game proposal was developed as instrumentalization to the teachers and product o this paper called "Interventive games on moral development of Basic Education students". We concluded that on Basic Education, segment of Elementary School, the concept of students' moral development integral formation is not very well reasoned. Proposes game practicing as means of students' reflection, dialogue with their pairs and develop their morality with intervention and mediation of the teacher. Therefore, working with games has showed up as a pertinent strategy to provide different tools for teaching achievement.

Keywords: moral; integral formation; games.

LISTA DE FIGURAS

Figura1. Recorte do aspecto histórico quanto aos estudos da moralidade no Brasil.....	37
Figura 2. Níveis do raciocínio moral por Kohlberg.....	48
Figura3. Recursos pedagógicos favoráveis ao desenvolvimento moral na escola...57	
Figura 4. Classificação dos jogos do ponto de vista cognitivo, segundo Piaget.....	63
Figura 5. O jogo no Ensino Fundamental.....	65
Figura 6. Vantagens e desvantagens da utilização dos jogos no processo educativo	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Objetivos relacionados aos jogos.....	66
Quadro 2- Dados dos professores participantes da pesquisa.	72
Quadro 3- Tempo de atuação como professor (a) e natureza da escola que trabalha.....	73
Quadro 4- Síntese das entrevistas com os professores participantes.....	76

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNMC	Comissão Nacional de Mercado e Concorrência
E. E	Escola Estadual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Impulsos orgânicos e desejos inconscientes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OFA	Ocupante de Função/atividade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB I	Professor de educação básica de séries iniciais (1º ao 5º ano)
PEB II	Professor de educação básica séries finais (6º ao 9º ano)
PNE	Plano Nacional de Educação
SBPC	Sociedade brasileira para o Progresso da Ciência
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO	19
1.0 Valores, ética e moral no mundo contemporâneo.....	23
2.0 O desenvolvimento ético no contexto escolar.....	34
2.1 Níveis de desenvolvimento sob a perspectiva de Piaget e Kohlberg	45
2.2 Ensino integral	50
2.3 Recursos pedagógicos favoráveis ao desenvolvimento moral no contexto escolar.....	54
2.4 Ambiente sociomoral	57
2.5 Jogos.....	61
3.0 Desenvolvimento da pesquisa.....	68
3.1 Procedimento para estudo de campo.	69
3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa	70
4.0 Apresentação e discussão dos dados das entrevistas.....	74
4.1 Apresentação dos dados.	75
5.0 Produto Educacional.....	92
5.1 Resumo do produto.	94
5.2 Público-alvo	94
5.3 Objetivo.....	95
5.4 Avaliação do produto educacional.	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	107

APRESENTAÇÃO

“Professor”, “mestre” e sinônimos de exemplo, motivação e incentivo. Foram esses alguns dos substantivos que, em minha adolescência, foram fontes de inspiração para minha formação, não só acadêmica, mas para a vida.

Da mesma forma, o acreditar foi muito importante. Acreditar na potencialidade de cada ser humano, especialmente no contexto no qual me refiro, o educacional. Por sua vez, o dinamismo, sim, esse me cativou, mostrou caminhos e comprometimento, os quais levo para toda minha vida profissional; e a influência, que tanto foi aplicada a mim quando me refiro à minha querida professora de Ciências do Ensino Fundamental II, pessoa referência para minha escolha e envolvimento profissional.

Alegrias e desafios: muitas vivências juntamente às aulas de ciências, quando material disponível era algo que não tínhamos, mas a boa vontade superava a falta de recursos.

Quantos eventos criativos, em meio ao contentamento contagiante de alguns professores, acompanhado das incertezas e dos conflitos adolescentes. Minha vida pessoal nessa época me apresentava algumas tristezas, a qual precisei lidar querendo ou não. Então, todos esses acolhimentos dos professores me entusiasmaram e colaboraram com meu envolvimento nos estudos, enquanto as atribuições nos eventos escolares também tiveram influência em meu otimismo de que tudo passaria.

Concluído meu Ensino Fundamental, ingressei no Ensino Médio (“Colegial”, nomenclatura usada na época) e, após um ano de curso pré-vestibular, cheguei a minha primeira graduação. Contrariedades familiares me desafiavam, mas minha força de vontade sobressaiu. A escolha do curso não podia ter sido diferente. Ainda inspirada pela professora amada e incentivadora de Ciências, fui impulsionada ao curso de Ciências Físicas e Biológicas.

As aulas foram apaixonantes e a luta para honrar o valor investido na faculdade, constante. Trabalhava de terça a sábado para arcar com as despesas, até que a conquista chegou e, com ela, a conclusão de minha primeira graduação, seguida do momento de praticar as aprendizagens e os ensinamentos adquiridos ao longo desses anos. O início da minha carreira profissional foi em 1999, em uma escola estadual do município em que moro até os dias atuais, por meio de aulas em substituição a uma licença saúde.

Para dar continuidade a essa carreira no magistério, enfrentava, todo ano, longas horas de espera nas filas das atribuições de aula para o ano letivo, que começaria em poucos dias. A ansiedade de conseguir ou não aulas e de saber em qual município elas se dariam fazia-se forte nesse momento. Contudo, foi assim, como professora OFA (denominação da função), que vivi sete anos de experiências muito positivas, empolgantes e desafiadoras, que me deixaram ainda mais apaixonada pela profissão, que hoje tenho como missão de vida.

Foi também naquela época, enquanto ministrava aula em várias escolas estaduais, que tomei conhecimento da possibilidade de enviar trabalhos para seleção e apresentação na SBPC em Salvador (BA). Lecionando na E. E. “Capitão Henrique Montenegro”, em Bocaina (SP), fiquei entusiasmada com a oportunidade e enviei um trabalho desenvolvido naquela escola.

Para minha imensa surpresa e alegria, fui selecionada e pude ir à Bahia, com todos os custos financiados pelo prefeito da cidade da escola em que eu trabalhava. Em solo baiano, apresentei meu trabalho e, ao retornar, recebi homenagem de honra ao mérito na Câmara de Bocaina e na Diretoria de Ensino de Jaú por meio do Dirigente de Ensino da época. Tal honraria fez diferença em meu currículo e me oportunizou aulas em escolas privadas na cidade de Jaú, as quais garantiram experiências em outras realidades escolares.

Em 13 de fevereiro de 2006, efetivei-me como professora PEB II de Ciências, em Ibiúna, região de São Roque (SP), 265 km de minha cidade. Não demorou para que esse ano se tornasse ainda mais marcante diante da chegada, no dia 20 de março, de minha filha Maria Fernanda, desejada e esperada com muito amor. Por fim, 2006 ainda ficou marcado por tristes problemas de saúde de minha mãe e minha avó paterna. Contudo, a fé, a coragem e a resiliência foram me fortalecendo frente às dificuldades, que foram transformadas em crescimento pessoal.

Com minha filha completando um ano de vida, fui removida para trabalhar em Limeira (SP), que logo passou a representar fonte de dores profundas devido à distância imposta entre mim e minha pequena Maria Fernanda. Naquele município, trabalhava em duas escolas, que me acolheram de formas opostas: em uma fui muito bem recebida, enquanto, na outra, nem um pouco.

Ao finalizar o primeiro semestre trabalhando em Limeira, fiquei muito deprimida com a situação de distanciamento familiar e entrei em licença saúde. No ano seguinte,

fui removida novamente, dessa vez para Rio Claro (SP), 30 km mais próxima de minha cidade natal. Nesse ano viajava de segunda a quarta-feira, porque não conseguia ficar longe de minha família, em especial de meu bebê. Daquele município, possuo lembranças de pessoas humanizadas e acolhedoras, bem como do cansaço de viajar todos os dias, muito marcado pelo sono na estrada, que me deixava preocupada.

Porém, certo dia, tomei conhecimento sobre a abertura de um processo seletivo para coordenação pedagógica de uma escola estadual em Jaú, minha cidade. Tendo recebido a informação no penúltimo dia de inscrição, corri atrás da documentação necessária e consegui participar do processo. Apesar de, até então, não almejar a função de coordenadora, a necessidade me desafiava.

Foi alguns dias depois, em uma manhã a caminho de Rio Claro, que recebi a notícia de minha aprovação. Quando tocou meu celular, tive uma explosão de sentimentos; alegria pela conquista e preocupação quanto aos desafios que a nova função apresentaria.

Fiquei na coordenação de 2007 a 2010, acumulando experiências marcantes relacionadas à gestão escolar, à liderança e ao equilíbrio emocional na convivência com pessoas de condutas e valores diferentes. Também nesse período, em 2008, almejando aumentar meu conhecimento, dei início a minha segunda graduação, em Pedagogia, a qual me abriu horizontes e colaborou na construção de um olhar mais aprofundado sobre a Educação. Já em 2009, recebi a graça de minha segunda gestação, que teve como consequência o pedido da cessação de minha designação pela escola na qual atuava. A partir daí, voltaria para Rio Claro.

Em seguida, fui removida para Santelmo (SP), distrito da cidade de Pederneiras (SP), e, depois ainda, para Bocaina e Pouso Alegre (distrito da cidade de Jaú), até finalmente chegar à minha cidade, em 2017.

Contudo, ainda em 2010, logo após o nascimento de João Otávio, meu segundo filho, quando estava terminando a licença maternidade, fui convidada para participar de um processo seletivo para professor de Educação Básica em um colégio particular de Jaú, onde minha filha estudava. Iniciou, ali, outra fase de minha vida: a profissional de Educação em um contexto de escola privada.

Como cristã, crente que Deus prepara tudo a seu tempo, assumi a função de PEB I no 4º ano do Ensino Fundamental. Nesse colégio, me realizei como professora, já que tinha todos os recursos necessários para desenvolver meu trabalho – desde

recurso humano até material acadêmico. E quando completei um ano e meio como professora, assumi a coordenação do segmento do Ensino Fundamental I. Essa nova função no colégio me motivou ainda mais em minha missão como educadora, fazendo os crescimentos pessoais e profissionais consecutivos serem realizadores e contagiantes.

Em 2015, envolvida com a função de gestão e motivada a melhorar, diariamente, o apoio às equipes docente e discente, de forma a alcançar melhores resultados de aprendizado aos alunos, iniciei especialização em docência e gestão na Educação Básica.

Em minha trajetória profissional, sempre observei o quanto o olhar afetuoso faz a diferença na gestão de uma sala de aula e, enquanto coordenadora pedagógica, confirmei a importância dos valores morais na formação dos alunos. Conteúdos acadêmicos por si só não garantem resultados de formação integral, em especial diante da demanda atual. E tal convicção só cresceu com novos cursos, leituras e vivências.

Cada dia mais apaixonada pela Educação, mesmo sabendo que nem tudo são flores, continuei determinada a buscar e encontrar resultados para a área. No primeiro semestre de 2019, ingressei no Mestrado Profissional da UNESP, câmpus Bauru, o qual proporcionou estudos que me entusiasmam ainda mais, dando-me a esperança de que, com meu trabalho, possa ser uma “gotinha no oceano” das melhorias de formação de nossa sociedade. Para tal, entretanto, será necessário enfrentar ainda muitos desafios, dentre os quais aponto, como um dos mais relevantes na formação no contexto escolar, o conflito dos alunos com os valores vivenciados em seu primeiro núcleo social: a família.

INTRODUÇÃO

Em seus estudos sobre família, Marques (2017) aponta a grande importância das relações entre pais e filhos como influenciadores na dimensão moral. Com essa análise, encontrou resultados que mostram que pais que estabelecem vínculos afetivos de respeito, amor e confiança, aceitam as individualidades, acompanham o desenvolvimento dos filhos e com isso favorecem que estes apresentem maior segurança na resolução de conflitos, maturidade, autonomia e autocontrole. Já o contrário, onde esteja presente a violência familiar, uso de sanção física como coerção, omissão afetiva, entre outras ocorrências de perigo à saúde psicológica, resultam em comportamentos ligados à agressividade dos filhos e menor tendência à convivência ético-moral. “Meu pai fala para bater, você fala que podemos resolver as diferenças de outra forma; não sei como agir”. Essa é uma das falas de aluno que demonstra uma postura familiar inadequada em relação aos valores de respeito, consideração e tolerância para uma convivência social de cooperação e paz. Em outra ocasião, durante um trabalho visando à proatividade, uma aluna relatou que, ao arrumar sua cama, a mãe lhe disse que em casa não precisava ajudar; isso seria só na escola.

Esses são apenas alguns exemplos que ilustram os desafios encontrados no contexto educacional, enquanto objetivamos formar cidadãos autônomos no pensar, sentir e agir a fim de atuar de forma consciente e livre na sociedade.

Essas considerações vêm apenas reforçar o fato de que a escola, apesar de todos os questionamentos e críticas que sofre, continua uma prática social imprescindível nas sociedades contemporâneas. A educação formal obrigatória se impõe, na contemporaneidade como uma necessidade para a formação das novas gerações, frente a uma educação informal e não-formal das famílias, das igrejas, das áreas de trabalho e de outros espaços sociais de convivência que dava conta de formar o novo homem para sociedades democráticas insipientes e sociedades industriais antes em construção.

Não podemos, contudo, ser tomados pela ingenuidade de acreditar que a escola resolverá todos os problemas das nossas sociedades, pois, temos visto que existem forças políticas, econômicas, religiosas e de mídia que, muitas vezes, de modo incoerente, contrapõem o processo civilizatório de humanização. Entretanto,

escola tem sua especificidade e, nos últimos trezentos anos, tornou-se uma das principais formas de educação: “homem não nasce homem, mas só enquanto possibilidade que, para se realizar-se, necessita de uma aprendizagem num contexto adequado” (CALDART, 1988, p. 61).

Os próprios desencontros entre a educação escolar e a familiar são resultados de uma trajetória limitada da educação formal brasileira, representada significativamente por pais que tiveram pouca educação ou pela falta de uma educação que os levasse à formação mais efetiva como cidadãos. Isso evidencia a dimensão não só quantitativa da escolarização, mas uma dialética entre quantidade e qualidade, que impõe o questionamento de uma educação “para quê?”, baseada em valores humanos, morais e espirituais, e afastando sua transformação em um produto mercadológico que acentua a competição numa sociedade desigual, discriminatória e excludente.

A mudança de quadro histórico da sociedade brasileira passa pela transformação de uma cultura autoritária e patriarcal em uma cultura democrática, que faça a mediação das relações sociais entre indivíduos e grupos sociais com o Estado e, mesmo ainda, entre as nações. A propósito, no campo educativo, Jean Piaget, enquanto diretor do Escritório Internacional de Educação (OIE) da UNESCO, de 1929 a 1968, sempre insistiu em seus discursos anuais que a educação era o principal desafio enfrentado por todos os povos, declarando que “somente a educação é capaz de salvar nossas sociedades de um possível colapso, seja violento ou gradual” (OIE).

A escola hoje é desafiada a formar alunos e famílias conscientes da importância da prática de valores na formação do cidadão do século XXI. As famílias têm demonstrado carência de orientações em como agir na educação dos filhos, sendo esse um ponto de grande relevância para a atuação dos educadores, de forma que eles possam demonstrar apoio por meio de conversas e orientações individualizadas e coletivas. A troca entre os pais feita com mediação também é um momento muito rico, no qual os posicionamentos divergentes favorecem a construção de argumentos e o fortalecimento para o agir, sendo denominado por Paulo Freire como “dialogicidade”, o que, por sua vez, constitui a essência da educação. Pois, como muito bem pontua, é por meio do diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo que se estabelece comunicação – “sem está não há verdadeira educação” (FREIRE, 2005, p. 96).

Neste período de isolamento social causado pela pandemia do Covid-19, ficou mais evidente a importância da escola para os alunos, que antes era referida apenas como oportunidade de crescimento cognitivo; hoje, os relatos estão voltados também para socialização e as implicações da ausência física de professores e colegas e das interações estabelecidas na sala de aula. As pesquisas psicoeducacionais têm mostrado cada vez mais “os processos educacionais como processos que envolvem as pessoas em todas as suas dimensões e capacidades, tanto no plano intrapessoal como no interpessoal” (MIRAS, 2004, p. 210).

Sabemos o quanto a afetividade faz diferença na formação e na humanização da sociedade e vemos, sem julgamento, famílias com muita dificuldade nesse aspecto, uma vez que quem não desenvolveu a habilidade de afetividade sente dificuldade em praticá-la. Dessa forma, as prioridades acabam se invertendo com a valorização do “ter” em detrimento do “ser”.

Nesse sentido, é importante explicitar a importância e a necessária ressignificação da vida, na qual não podemos ser refém de um passado, mas sim protagonistas de nossa própria história, onde o passado seja para reflexão e projeção de futuro. E a escola, na vida da autora desse trabalho, foi fonte de ressignificação e construção de novos conhecimentos, além de fornecer o acolhimento e a afetividade que foram a mola propulsora de sua trajetória profissional.

O momento histórico que estamos vivenciando proporcionará grandes mudanças na sociedade e, conseqüentemente, na maneira com que a educação é vista, inclusive pelas diferentes classes sociais. De modo geral, atualmente, enquanto a classe baixa vê a escola, muitas vezes, como entidade assistencial, depositando nela suas necessidades materiais e socioemocionais, as classes média e alta apresentam heterogeneidade de pensamentos e posicionamentos, valorizando e reconhecendo a importância do papel escolar na formação do cidadão.

Atuando 20 anos na Educação, com experiência na função de coordenadora pedagógica do 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental, de professora de 4º ano e de Ciências do Fundamental II, senti necessidade de me aprofundar nos estudos da moralidade por testemunhas as dificuldades dos alunos no gerenciamento de suas emoções e na resolução de situações de conflito. Observei também a falta de recursos didáticos disponíveis para o professor trabalhar o tema e a influência dessa pouca formação docente para o trabalho da moralidade.

Hoje, a Educação Básica brasileira, de acordo com a LDB, “tem por finalidades

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (1996). Ela compreende dos 4 aos 17 anos de idade e encontra-se organizada em:

- a) Pré- escola (incluída pela Lei nº 12.796, de 2013);
- b) Ensino Fundamental (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- c) Ensino Médio (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O problema de pesquisa que se apresenta é investigar se, a partir da LDB, se o desenvolvimento moral está sendo considerado, valorizado e desenvolvido pelos professores na Educação Básica e se suas concepções e ações didáticas na construção da moralidade justificariam propostas de pesquisa voltadas a mudanças na prática docente.

Para responder tal questão, a pesquisa focou em levantar o conhecimento prévio dos professores referente à concepção do desenvolvimento moral envolvido na formação integral em alunos da educação básica. A hipótese inicial era que professores precisam de orientação e formação contínua para o trabalho com a moralidade, inclusive da conscientização sobre a importância e a influência dessa temática no desenvolvimento dos alunos. “Atuar somente no sentido de estimular o desenvolvimento da inteligência não basta, urge criar na escola um ambiente sociomoral cooperativo de tal ordem que também favoreça o desenvolvimento do raciocínio moral” (VINHA, 2000,p.107).

A pesquisa apresenta como objetivo geral conhecer e analisar as concepções de professores do Ensino Fundamental sobre a formação integral no desenvolvimento moral com o intuito de propor ações pedagógicas voltadas para este fim. E os objetivos específicos se pautaram em: levantar, por meio de pesquisa de campo, as concepções dos professores acerca do ensino fundamental sobre a dimensão moral e a formação integral nas práticas curriculares da escola; produzir material de natureza didático-pedagógica para uso dos alunos em seu desenvolvimento moral em vista de sua formação integral. Este último objetivo se apresenta como produto educacional, parte integrante e fundamental do mestrado profissional, com o objetivo de auxiliar os professores nas mediações e nas intervenções junto às crianças, visando a promover maior qualidade de interações que auxiliem na construção da moralidade.

1. Capítulo

Valores, ética e moral no mundo contemporâneo.

O filósofo alemão Kant, em seu artigo “Fundamentação da metafísica dos costumes”, aborda a moralidade como a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo. Dessa forma, qualquer coisa que apresente um fim por si mesmo não tem seu valor referido como custo, mas um valor essencial, que é a dignidade; algo que tem valor em si mesmo é algo que não é meio para obter outros fins. No campo moral, quando alguém busca algo pelo que ele é em si, tem o sentido de um imperativo de ordem racional que o indivíduo impõe a si mesmo para alcançar um fim prático. Assim:

o homem, e em geral todo ser racional, existe como fim em si, não apenas como meio, do qual esta ou aquela vontade possa dispor a seu talento; mas, em todos os seus atos, tanto nos que se referem a ele próprio, como nos que se referem a outros seres racionais, ele deve sempre ser considerado ao mesmo tempo como fim [...] os seres racionais são chamados pessoas, porque a natureza deles os designa já como fins em si mesmos, isto é, como alguma coisa que não pode ser usada unicamente como meio, alguma coisa que, conseqüentemente, põe um limite, em certo sentido, a todo livre arbítrio (e que é objeto de respeito) (KANT, 1964, p. 6-10).

Na perspectiva kantiana, dignidade constitui-se não só pelos sentimentos de respeito, honestidade e valor, mas pela reflexão do que há por trás dessa atitude, como a essência que cada pessoa traz consigo mesmo, reforçando a ideia de que o ser humano é um fim em si mesmo, acima de qualquer preço.

No entanto, Kant avalia o conceito de dignidade pela ótica do sentido de valor, que, ao ser pensado, logo remete à educação, por estar a ela intimamente ligado a partir de uma estrutura de valores compartilhados pela maioria da humanidade. A vida social manifesta seus valores de forma inseparável da realidade social efetiva.

O processo de valoração decorre, portanto, de considerações econômicas e morais que as pessoas, as classes sociais e a coletividade fazem diante das condições materiais da existência. É isso que torna possível, por meio da análise dos valores, compreender a práxis humana como prática social motivada. O valor pensado e refletido demonstra ligação do individual ao social, indicando os propósitos, os fins e os objetivos da ação social motivada. “Lévêque e Best têm razão quando afirmam que os valores são veiculados pela sociedade e são, sem dúvida, de origem social” (VALE, 2019, p. 104).

Nas últimas décadas, ficou evidente o vasto e rápido avanço tecnológico em nossa sociedade, que provocou mudanças e maiores facilidades em relação à

informação e à participação em redes sociais, entre outros aspectos de um mundo globalizado. O atual período caracterizado como pós-moderno traz muitas alterações nas vivências e nas formas de relacionar, às quais, concomitante, aparecem queixas mais frequentes sobre o comportamento humano.

Bauman (2003) nomeou como “modernidade líquida” sua reflexão sobre o mundo contemporâneo marcado pela vulnerabilidade nas relações interpessoais, apresentando sua origem no início do capitalismo industrial, no qual a economia era mais valorizada frente às relações sociais e humanas. Com essa transformação, a moral foi substituída pelo consumo e tudo nele implicado, fazendo com que as pessoas passassem a serem valorizadas pelo poder de compra que possuíam em detrimento do “ser”. O consumo se tornou ordem para a contemporaneidade e sinal de status, ambos evidenciados como a sociedade do espetáculo de si, em que prevalece, por exemplo, um consumo irracional e a extrema valorização de marcas como sinal de poder – não importando o produto em si. Basta, inclusive, entrar nas redes sociais para que seja observada a necessidade de exibir o “ter”; o culto a celebridades, com a imitação de modos de vida; e outros comportamentos que se sobrepõem ao “ser”. Essas características e esses comportamentos configuram a chamada “cultura da vaidade”. Quando as coisas se tornam um fim em si mesmo, a pessoa humana se coisifica; a vida humana torna-se uma mercadoria como outra qualquer.

Neste momento de pandemia, essa coisificação do ser também é explicitada por políticos e empresários que se apropriam de recursos destinados ao atendimento emergencial da saúde; por empresas e organizações que se aproveitam da ajuda emergencial voltada aos desempregados; ou mesmo por pessoas com traços de personalidade patológica, sem nenhuma sensibilidade ou empatia pelas centenas de milhares de vítimas. Para Freire (2005), esses indivíduos matam a vida em vez de promovê-la. Eles negam a si mesmo a humanidade.

Esse contexto, com essas situações-limite, impõe aos educadores alguns questionamentos radicais, principalmente no sentido de uma educação, para as atuais gerações, que garanta sua humanização.

A promessa de felicidade é um dos pontos que o capitalismo se apoia para favorecer a busca do prazer imediato como solução para ansiedade, tristeza e sobrecargas. Segundo Vinha et al (2017), a liquidez de Bauman (2003) refere-se às relações humanas, à economia e à política, nas quais há uma intensificação do

individualismo, do momentâneo, do imediatismo e da busca pelo prazer, mediados pela tecnologia (como acima citado).

Ao mesmo tempo em que surgem mais reflexões referentes ao comportamento humano na perspectiva da moralidade, temos a impressão que a sociedade parece pouco ética e apresenta uma crise social de valores, talvez justificada pela quantidade de dispositivos de controle que hoje são usados, como câmeras, radares e rondas. Vinha (2000) apresenta o homem pós-moderno com interesses no privado e no íntimo intensamente focados em si mesmo, o que abre as portas para conhecer a visão do autor Yves de La Taille. Nesse homem egocêntrico, é evidente seu desinteresse pela sociedade e pelo espaço público, uma vez que seus valores são voltados para o individualismo; pensa somente em sua família, seus amigos, sua personalidade, seu afeto e entende o privado oposto ao público, esquecendo-se de que a escola privada também é um ambiente público. Entende-se, nessa esfera pública, o descaso do homem pós-moderno com o ambiente compartilhado a ponto de ele jogar lixo nas ruas, por exemplo.

A escola está sempre “lutando” com um outro ambiente, que é o ambiente familiar. É ilusório acreditar que é somente o ambiente de nível socioeconômico baixo que é escasso em valores morais: na verdade, em muitos ambientes de classe alta ou média, por exemplo, a criança aprende que o importante é o lucro, o sucesso a qualquer custo ou ganhar sempre, que o importante é vencer sempre, ser o mais esperto (VINHA, 2000, p.158).

Nesse contexto, emerge, na sociedade, dificuldades em reconstruções e reparações, visto que há a busca incessante pelo novo. Os imediatismos provocados pela lógica da liquidez têm causado acentuadas insatisfações pessoais, que caracterizando, segundo Vinha et al (2017) ao citar um aumento de pessoas sentindo-se infelizes, a cultura do tédio, em que as vivências não apresentam sentido para o futuro devido ao foco estar concentrado apenas no presente. Mediante essa situação, a vida que antes era privada e reservada como valor, tornou-se exposta e pública, aberta para observação.

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação. As imagens fluem desligadas de cada aspecto da vida e fundem-se num curso comum, de forma que a unidade da vida não mais pode ser restabelecida. A realidade considerada parcialmente reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo à parte, objeto de pura contemplação. A especialização das imagens do mundo acaba numa imagem autonomizada, onde o mentiroso mente a si próprio. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não-vivo (DEBORD, 2003, p.08).

Bauman (2003) usa também o termo “conexões” para nomear as relações na modernidade líquida, na qual a quantidade de relações vale mais que a qualidade, ou seja, existe uma superficialidade, em que, a qualquer momento, basta um “clique” para tudo terminar, inclusive relacionamentos amorosos e amizades. Potencializado pelas redes sociais virtuais, esse cenário foi chamado por Bauman (2003) de “amor líquido” e a busca pelo prazer a qualquer custo, no qual sujeito torna-se objeto.

Estudos mostram que os valores se mantêm independentes da época e da sociedade; o que muda são os bens, porque eles são relativos, vinculados e mutáveis. Assim, no primeiro momento, pensamos em valor como atribuição a coisas ou objetos e, posteriormente, na conduta humana referente à moral, podendo essa ter aspectos positivos como bondade, justiça e solidariedade, e negativos, como injustiça, maldade e irresponsabilidade.

Podem historicamente variar as formas de relação dos homens com os valores (as formas de concebê-los ou de experiê-los); podem até ser cegos para percebê-los numa determinada época. Contudo, nem a ignorância de um valor nem as mudanças históricas no seu conhecimento ou na sua realização afeta minimamente a existência de valores, já que estes existem de um modo intemporal, absoluto e incondicionado (VASQUEZ, 2004, p.145).

Pode-se afirmar que tomar decisões e definir valores sempre foram tarefas complexas, que, na atualidade, parecem ainda mais difíceis. Se, anteriormente, os valores pareciam ser mais claros, atualmente culturas diferenciadas, abertas e democráticas põem em dúvida esses valores. A grande quantidade de alternativas, oportunidades e pontos de vista das sociedades modernas aumenta o repertório de costumes, hábitos e formas de relacionamento, e, por outro lado, amplia a confusão sobre os valores. Essa situação fica evidente no contexto educacional, no qual os alunos encontram-se diante de muitas alternativas e modos de vida, mas sem critérios para lhes atribuírem valores ou questioná-los e julgá-los.

Partindo da concepção de família enquanto núcleo formado por pais e filhos (seja ele constituído por configurações diferentes de alguns anos atrás ou não), é grande sua importância na formação dos valores e na formação da personalidade do ser humano. A família representa a comunidade humana mais primitiva e, como instituição social, evoluiu historicamente passando por diferentes fases: poliandria, poligamia, patriarcado e a monogamia, que predomina até os dias atuais. A educação precisa, portanto, desenvolver em seus alunos o julgamento da conduta moral em uma perspectiva social baseada na razão e sentimento:

A educação moral, que desde tenra idade precisa ser exercitada, terá que evidenciar a indignidade de muitas condutas que têm curso no meio social. Positivamente, muitos comportamentos sociais que a permissiva sociedade burguesa admite por interesse, complacência ou mesmo covardia são profundamente deseducativos porque não levam em conta os danos sociais e pessoais de atitudes que acirram ainda mais a contradição entre a existência social do ser humano com a sua essência voltada para a produção e reprodução da própria existência através do trabalho e procriação. Não há cultura que se sustente sem um mínimo de consciência moral coletiva e individual (VALE, 2019, p.215).

Para alguns estudiosos, os valores são determinados pela cultura influenciada por momentos históricos, de acordo com cada sociedade e período de sua existência. Segundo Souza e Placo (2008), sob a perspectiva da autoestima como conjunto de imagens, ideias e conceitos que a pessoa apresenta de si, os valores podem ser positivos e negativos, a exemplo dos sentimentos de orgulho e satisfação, que se configuram como positivos, e de vergonha, sendo este negativo.

Além de sua própria perspectiva, esses autores possibilitam conhecer as propostas de Burhans e Dweck, que considerarem a autoestima da criança como resultado do êxito em suas atividades. Quando aquela é elevada, eles ressaltam que a criança é motivada a realizações, mostrando-se confiante, curiosa e independente. Isso porque acredita em si mesma, enfrentando desafios e orgulhando-se do que faz. Sua adaptação a mudanças ocorre facilmente, é tolerante a frustrações e persiste em seus objetivos mesmo que receba julgamentos.

Ao contrário, a criança com baixa autoestima se julga negativamente por não acreditar em si, ser insegura e não se orgulhar do que faz. Apresenta a depressão como característica em suas ações e costuma se afastar dos colegas, apreciando mais observá-los que agir; ela desiste com facilidade das tarefas e não lida bem com críticas e, quando esta acontece, age com imaturidade e estresse. Nesse sentido, as críticas ou os fracassos vivenciados pela criança podem julgá-la como incompetente ou incapaz de fazer melhor.

Dessa forma, fica evidente que os valores com os quais a criança se julga são internalizados pelas interações que experimenta na família, a princípio, e na escola, posteriormente. Por meio delas, há o confronto de diferentes pontos de vista e significados, os quais favorecem a construção de formas de ação autônoma. Pesquisas indicam que quanto mais as crianças avançam na escolaridade, mais numerosos são os problemas relativos à moralidade. Tal indicação, por sua vez, nos

leva a refletir como a escola tem desenvolvido e trilhado o caminho para a autonomia ou apenas tem favorecido a moral heterônoma.

Há de se considerar que, conforme defendido por Piaget (1994), as crianças que apresentam comportamento heterônimo explicitam a moral da obediência a partir de valores ligados à aparência e à visibilidade social, contradizendo discursos voltados a moralidade. Já segundo Vale (2019), o filósofo Sócrates considera a relação entre educação e ética importante e decorrente do ato educativo como intencional e conduzido para melhor finalidade.

Como um de seus objetivos, a educação propõe a formação ética do ser humano por meio de ações intencionais, que, de acordo com Araújo (2000), favorecerão ações morais. Estas, no contexto educacional, aparecem em contraposição aos valores não-morais. Os valores morais são expressos pela dignidade, pela honra-virtude e, com caráter mais individualizado, pelo autorrespeito. Já os não-morais são expressos pela valorização da beleza, do sucesso e da popularidade – todos relacionados com a visibilidade social.

Além dessa diferença de conteúdo, os valores não-morais diferem dos morais no que diz respeito ao lugar do outro, ou melhor, ao lugar “de outrem: na glória pode-se apenas esperar o reconhecimento das outras pessoas, na honra pode-se exigí-lo (a honra é um direito ao orgulho)” (LA TAILLE, 2001, p.119). Logo, podemos dizer que a honra seria autônoma, enquanto a glória seria heterônoma; e os valores não-morais, relativos à autoestima, teriam como motivação a busca por visibilidade social justamente em decorrência dessa característica de heteronomia (PLACCO e SOUZA, 2008).

Para Vásquez (2004), a moral compreende o conjunto de valores, princípios e regras que as pessoas de uma determinada sociedade (seja ela tribo, classe ou nação) seguem ao se comportarem, sendo ele determinado de acordo com a época e o tipo de relação social dominante. Mesmo o entendimento da moral seja modificado de um ponto de vista histórico e uma mesma moral possa apresentar conteúdo diferente, sua função continua sendo social. Os hábitos e os costumes são carregados de normas morais, que sobrevivem até surgir, na sociedade, uma nova estrutura social com novas demandas. A nova moral deve substituir a velha, mas gradativamente, uma vez integradas aos costumes.

Vásquez aborda, como característica do progresso da moral, o aumento do grau

de consciência e de liberdade das pessoas em suas ações, deixando de seguir comportamentos e costumes mecanizados. E, na medida em que elas avançam, a responsabilidade também sobressai. Sendo assim, mesmo que a coletividade seja forte, a pessoa é autônoma em seu posicionamento tanto quanto toma decisões livres e conscientes. Por ser dotada de consciência, pode conhecer a causalidade que a determina e atuar conscientemente, transformando-se, dessa maneira, em um fator causal determinante. “Assim, o homem deixa de ser um mero efeito para ser uma causa consciente de si mesmo e inserir-se conscientemente na trama causal universal” (VASQUEZ, 2004, p.122).

As considerações acima contestam o determinismo absoluto que é dado por aquele que não concilia com a liberdade humana. Para que as decisões aconteçam com conhecimento de causa e baseada em razões, é importante que o comportamento não esteja apenas pautado em imprevistos ou algo precedente em sua história, mas em ações conscientes.

Do aduzido resulta claramente que todos os conceitos morais têm a sua sede e origem completamente a priori na razão, e isto tanto na razão humana mais vulgar como na especulativa em mais alta medida; que não podem ser abstraídos de nenhum conhecimento empírico e por conseguinte puramente contingente; que exatamente nesta pureza de origem reside a sua dignidade para nos servirem de princípios práticos supremos [...] mas aqui não se deve como a filosofia especulativa o permite e por vezes mesmo o acha necessário, tornar os princípios dependentes da natureza particular da razão humana; mas porque as leis morais devem valer para todo o ser racional em geral, é do conceito universal de um ser racional em geral que se devem deduzir (KANT, 2007, p.46).

Segundo Menin (2002), educar em valores no contexto escolar pode apresentar metodologias opostas: ser doutrinária, na qual os valores são considerados fundamentais e apresentados como verdades acabadas; ou relativista, eximindo-se da responsabilidade e deixando que tal educação ocorra sem planejamento adequado pelos demais espaços de convívio da criança.

Entre o final da década de 60 até a segunda metade da década de 80 do século XX, a educação moral e cívica se tornou obrigatória, do Ensino Básico até o Ensino Superior. Esta não possuía dimensão de emancipação, uma vez que foi imposta por um regime político de exceção (Golpe Militar), que via qualquer tipo de questionamento à ordem vigente como uma ameaça ao país e aos valores nacionais e cristãos. Não havia, portanto, na proposta, uma dimensão dialógica de comunicação, diante do questionamento dos problemas políticos, econômicos e sociais. Enfim, nada

que garantisse participação democrática dos cidadãos no destino da nação.

Pode-se afirmar que essa política educacional expressava a degradação da formação moral dos educandos, enquanto prática de doutrinação de conquista e dominação das mentes. Aliás, os valores colocados como objetivo não passavam de abstração idealizada da realidade – uma abstração de pátria sem povo, por exemplo – e que criavam mitos, em uma prática educativa que Freire (2005), na época, denunciava como antidialógica, porque “não pode ser feita pela comunicação, se faz pelos ‘comunicados’, pelos ‘depósitos’ dos mitos indispensáveis à manutenção do status quo” (p. 159). Um exemplo foi o slogan social “Deus, Pátria e Família”, ressurgido de um proto-fascismo.

Mas tendo em vista que tudo na natureza age segundo leis, só um ser racional tem a capacidade de agir de acordo com a representação das mesmas, isto é, segundo princípios. E, como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática, infalivelmente determinada por ela. As ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias; segundo Kant (2007), a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário e bom.

O comportamento humano sofreu mudanças ao longo da história. Se partirmos da concepção de moral como conjunto de regras e normas que norteiam as relações humanas, podemos considerar que ela também se transformou. O que era visto como moral há alguns anos, hoje não tem mais a mesma aceitação.

Ainda na contextualização histórica, Vasquez (2004) lembra que os primeiros antepassados humanos sentiram a necessidade de se agregar em grupos para enfrentar os desafios de sobrevivência na natureza, o que, por sua vez, fez com que o indivíduo sentisse a necessidade de estabelecer regras de convivência que considerassem os interesses da coletividade e regulamentassem o comportamento de cada um. Isso colocava, muitas vezes, as regras em choque com a liberdade individual.

Sem dúvida, a trajetória humana foi marcada por esse conflito, bem como, até o início da contemporaneidade, por uma consciência de liberdade extremamente limitada. Mesmo assim, as transformações econômicas, políticas, culturais e religiosas impuseram (e ainda impõem) o questionamento da liberdade como um valor básico

para a vida dos indivíduos, antagonizando interesses individuais e coletivos.

Vasquez (2004) aponta que, desde a antiguidade, na medida em que a sociedade ficava mais complexa e dividida em classes sociais, os grupos dominantes passaram a impor suas regras e seus valores a fim de garantir a sustentação de interesses próprios e a dominação sobre os demais. Grande parte dos homens considerados livres e, sobretudo, os escravos não possuíam liberdade de escolha e de decisão sobre suas próprias vidas pessoal e coletiva.

Ainda parafraseando Vasquez (2004), os homens livres eram dotados de uma moral dominante, única, considerada verdadeira, a qual era fundamentada pelos filósofos da antiguidade, principalmente Sócrates, Platão e Aristóteles. Eles acreditavam que, criando condições desumanas aos escravos, estes não poderiam desenvolver uma moral própria, ficando, assim, sujeitos à submissão dogmática da moral de seus senhores.

Já no período do feudalismo, segundo Vasquez (2004), a igreja possuía grande influência social e cultural, e dava sustentação ideológica aos grupos dominantes, fornecendo justificativas ao status quo dos senhores proprietários sobre os servos nos seus domínios. Entretanto, é preciso reconhecer que o cristianismo.

(...) juntamente com mudanças econômicas começaram a sociedade rural. A unidade familiar camponesa substituiu a agricultura com base na escravidão como meio de produção econômica. O chefe da família, muito parecido com o paterfamilias romano, exercia controle sobre seus membros e era o elo entre a família e mundo exterior, a casa e o campo (GOUCHER e WALTON, 2011, p.136).

Essas mudanças começam a fomentar o surgimento de uma nova classe social, que passou a colocar a sociedade estamental em xeque. Ao mesmo tempo em que passa a ter poder e influência, esse grupo impõe uma nova moral, diferente daquela da nobreza medieval.

No século XVIII, como o princípio universal da razão e da vontade, assim como valor ético de autonomia e de autodeterminação individual, a modernidade emancipou o homem da tradição e da tirania coletiva das sociedades tradicionais (MARQUES, 2002, p. 17).

A reforma protestante calvinista também teve um papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo por sua moral de valorização do trabalho como fonte de enriquecimento. Entretanto, no transcorrer de sua evolução, como aponta Vasquez (2004), há uma decadência desses valores, dando lugar ao parasitismo social,

dissimulação, cinismo e chauvinismo. O capitalismo clássico que emergiu na Inglaterra foi sendo engolido pelo capitalismo egoísta e individualista visto hoje.

Diante disso, Francisca E. S. Marques (2002) coloca que:

Na modernidade, o homem tornou-se senhor de si mesmo ao emancipar-se do misticismo comunitário e do obscurantismo religioso. Passou a pensar apenas baseado na sua razão e na sua capacidade de julgamento e crítica, mas utilizou essa liberdade de vontade não só para participar na constituição de projetos democráticos de emancipação de uma razão crítica, mas também para justificar todos os tipos de tiranias e totalitarismos feitos em nome dessa mesma razão (p.17).

Ao analisarmos o nascimento da moral, evidencia-se, novamente conforme Vasquez (2004), seu caráter social como essencial, visto o homem como ser histórico-social que constitui valores e bens por meio de seus atos e produtos construídos consciente e livremente. Dessa forma, a moral só existe e efetiva-se no homem e pelo homem.

A avaliação moral é realizada constantemente em nosso cotidiano, muitas vezes de forma automática. Vasquez (2004) a define como atribuição do valor respectivo a atos ou produtos humanos no sentido de sua atividade histórico-social, o que intrinsecamente implica em considerar o caráter concreto dos componentes que interferem na avaliação. A crise social favorece que certos princípios morais também se fragilizem, sendo que esses só são recuperados com a substituição por outros consonantes com as necessidades sociais em voga.

2. Capítulo

O desenvolvimento ético no contexto escolar.

A escola, enquanto educação sistematizada e institucional, advém como prática social ligada, de forma direta ou indireta, a uma visão de mundo marcada por juízo valorativo que manifesta a realidade socioeconômica e política de uma formação social. Quanto mais a educação desenvolve nos alunos o espírito de análise e reflexão em todas as esferas de atividade humana, mais se cria a possibilidade de ele questionar a realidade natural e os fatos sociais; certamente, tenderia a ser uma educação emancipadora e, numa situação extrema, uma instituição inconformada com a realidade do aqui e agora (VALE, 2019).

Vinha 2000, considera a educação do futuro como aquela que prepara o aluno para atuar de forma ativa e construtiva no ambiente em que vivem se restringe à capacitação para o trabalho. Dessa forma, Vinha entende a educação como preparação para tomada de decisões conscientes e autônomas, de modo a estar preparado para ações e planejamentos, colaborando para a formação de adultos competentes para o trabalho, mas também para saber lidar com as diversas situações vivenciadas.

Considerando as palavras de Tognetta et al (2017), o trabalho com a moralidade no Brasil foi influenciado por três perspectivas: dogmatismo moral, relativismo moral e construção racional e autônoma de valores. O dogmatismo moral se caracteriza pela maneira coercitiva e autoritária de abordar a moralidade. Nessa concepção, os valores não são questionados, mas aceitos como verdades absolutas; O relativismo moral apresenta um pensamento individualizado, no qual o indivíduo decide sobre suas atitudes e valores sem considerar a coletividade e o grupo; Já na concepção de construção racional e autônoma de valores, a educação moral é primordial para o desenvolvimento da autonomia, partindo de princípios universais e por meio de trabalhos educacionais de forma intencional, em que o autoconhecimento passa pela tomada de consciência de si mesmo e de seus próprios valores e sentimentos.

Os estudos de Araújo (2000) apontam sete diferentes aspectos que podem influenciar na construção de pessoas autônomas. São eles: conteúdos escolares; metodologia das aulas; o tipo e a natureza das relações interpessoais; os valores; a autoestima; o autoconhecimento dos envolvidos na comunidade escolar; e os processos de gestão escolar.

Figura 1. Recorte do aspecto histórico quanto aos estudos da moralidade no Brasil.



Fonte: Síntese da autora a partir de Buxarrais (1997).

A seguir, apresentaremos razões e fundamentos para o estudo acima citado como alternativas para a democratização do ensino.

Iniciando pelos conteúdos escolares Buxarrais (1997), considera que a escola que busca formar cidadãos éticos precisa reorganizar sua estrutura curricular, apontando a necessidade da inserção dos temas de forma transversal. Para que isso aconteça sem perder conteúdos curriculares tradicionais, os temas devem ser trabalhados por todas as disciplinas do currículo de maneira interdisciplinar. A história de vida e os interesses pessoais devem fazer parte da contextualização dos conteúdos, proporcionando mais significado à aprendizagem.

O segundo aspecto apresentado é a metodologia das aulas. Entendemos que de nada adianta inserir temas transversais se eles forem apresentados de forma a manter os alunos como meramente receptores, sendo as aulas dotadas de metodologias de transmissão e reprodução do conhecimento. Ao contrário, para se alcançar um dos grandes objetivos da educação, que é a formação ética, o conteúdo precisa ser desenvolvido privilegiando o desenvolvimento das competências dialógica e reflexiva, e a busca por estratégias que levem o aluno a tomar consciência de seus próprios sentimentos e emoções. “Acredito que professores e professoras devam promover suas aulas a partir de dinâmicas que incorporem três tipos diferentes de atividades: reflexivas; conceituais concretas; e prático-experienciais” (ARAÚJO, 2000,

p.99).

As atividades referidas são aquelas que proporcionam a reflexão crítica de aspectos da realidade pessoal e coletiva relacionadas aos conteúdos escolares. Podemos citar, como exemplo, debates, trabalhos em grupo, análise de filmes, atividades sobre temas socialmente relevantes, discussão de dilemas morais, resolução de conflitos, clarificação de valores, exercícios autobiográficos e exercícios conceituais como alternativas para a construção da moral pretendida.

Nesse sentido, as considerações abaixo indicam o quanto o lúdico e o brincar são importantes para o desenvolvimento humano:

Jogo relacionado à ludicidade tem origem latina e significa “gracejo”. Apresentam características que favorecem o desenvolvimento no processo de aprendizagem, oportunizam o prazer e a diversão. Dessa forma, podemos dizer que as atividades lúdicas favorecem a imaginação, a integração desde a educação infantil, sendo relevante na transformação do ser humano (LIMA et al, 2018, p.13-14).

Na perspectiva piagetiana, o jogo está presente desde os primeiros meses de vida do ser humano, apresentando-se, inicialmente, como complemento da imitação e evoluindo com seu desenvolvimento (PIAGET, 1975). A cada fase, observa-se a evolução do jogo paralelamente ao desenvolvimento cognitivo. Assim, o jogo é uma das alternativas metodológicas para o desenvolvimento da moralidade.

Atividades conceituais são aquelas que oportunizam ao aluno praticar aquilo que é hipotético ou dados do cotidiano, como a dramatização, pela qual vivenciam o que os personagens da história pensam ou sentem no envolvimento com determinado conflito; as atividades de matemática, envolvendo dados da realidade do aluno; ou outras possibilidades de atividades voltadas para a construção do conhecimento conceitual a partir da experiência concreta e cotidiana dos alunos.

No campo dos exercícios prático-experienciais, um exemplo bem característico é o estudo do meio, possibilitando atividades como o estudo da nutrição/desnutrição, a partir de visitas a crianças desnutridas e atuação na busca por soluções ao problema juntamente com a aquisição de informações científicas e sociais relativas ao tema. A articulação de atividades reflexivas e conceituais concretas e práticas experimentais colaboram para que as aulas sejam mais prazerosas e o currículo, contextualizado.

Voltamos agora ao terceiro aspecto que, segundo Araújo (2000), influencia na formação ética dos alunos, que são os valores dos membros da comunidade escolar. Tais valores, implícitos na interação do dia a dia, sua fonte e a qualidade das relações interpessoais são influenciadores na construção dos valores morais e surgem da

projeção dos sentimentos sobre objetos, pessoas e/ou relações. Atualmente, temos os valores universalmente desejáveis, mencionados na Declaração Universal dos Direitos Humanos: justiça, igualdade, equidade e participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade. Esses valores podem ser referência para projetos educacionais que tragam como objetivo a formação ética dos alunos.

Outra dimensão abordada pelo autor é das relações interpessoais que devem ter como objetivo o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade, o conflito de ideias, a influência da cultura, e os sentimentos e as emoções presentes nas relações consigo mesmo e com o entorno. Dentro das escolas, um exemplo importante desse aspecto são as assembleias. Puig (1998) as aborda como momentos de diálogo, nos quais o coletivo se reúne para reflexão, tomada de consciência, reconhecimento das conquistas pessoais e coletivas, e discussão das temáticas para projetos futuros, sempre com o objetivo de melhorar a convivência escolar.

A autoestima também é tida como aspecto influente na formação do aluno. A referência aqui mencionada é a autoimagem que cada um tem de si como resultado de sua história de vida. A autoestima pode ser predominantemente negativa ou positiva, influenciando explicitamente nas interações com o mundo e consigo mesmo. Conteúdos escolares e metodologias de ensino mais significativas, a busca pela construção de valores morais, as relações interpessoais baseadas no respeito mútuo e o trabalho sistematizado de assembleias de classe são fatores que, seguramente, podem reforçar a autoestima das pessoas na escola (ARAÚJO, 2000).

O último fator trazido por Araújo (2000) é a gestão escolar, que tem consigo a necessidade e a importância da participação de toda comunidade por meio das assembleias, como já citado anteriormente. Elas, contudo, podem se apresentar em dois níveis diferentes: a assembleia escolar com participação da direção, docentes, estudantes e funcionários; e, de outra forma, apenas com professores e a direção da escola. A assembleia é uma estratégia que otimiza o alcance de três finalidades – a promoção das pessoas nas tomadas de decisão, a democratização da convivência coletiva e as relações interpessoais.

Retomando o pensamento piagetiano (PIAGET, 1994), a moral é caracterizada por um sistema de regras essenciais. A moralidade é procurada no respeito que o indivíduo adquire por regras e relacionando prática com consciência. Pode-se falar em moral para designar os valores, os princípios e as regras que, de fato, determinada comunidade, ou determinado indivíduo, legitima e falar em ética para se referir à

reflexão sobre tais valores, princípios e regras.

Piaget ainda defendia a ideia de que há duas morais, uma de coação e outra de cooperação. A moral da coação era também chamada de moral heterônoma, consistente com o respeito unilateral pelas ordens de figuras de autoridade. Referia-se à coação como uma moral da obediência, motivada pela união dos sentimentos de amor e medo, experienciada pela criança pequena em relação a seus pais e demais adultos afetivamente significativos na sua vida. Já na moral da cooperação prevalece o respeito mútuo, entre iguais, trocas entre adultos e crianças de forma a praticar o diálogo como construção de uma convivência ética.

Remetendo ao conceito de moral, não há como não abordar também a ética, uma vez que ambas estão intimamente relacionadas e, não raras vezes, são entendidas como sinônimos. Apesar de disso, alguns autores estabelecem diferenças e deixam clara a importância de explicitá-las e reconhecê-las. Segundo La Taille (2006), a convenção mais adotada para essa diferenciação é o sentido de moral como fenômeno social, e ética como reflexão filosófica ou científica sobre a moral.

Para Puig (1998), o relativismo axiológico encontra nas diversas culturas, grupos e pessoas os sistemas morais que apresentam o mesmo valor. Esse relativismo implica total ausência de juízo sobre o valor dos diferentes sistemas assumidos como morais pelas pessoas, que resultariam em cada um ter seu próprio valor moral. Portanto, as regras variam de uma sociedade para outra, principalmente em relação a sua aplicabilidade.

Diante da diversidade de sistemas morais e suas definições, surge a indagação: “como devo agir?”. O verbo “dever” nesse caso é entendido como obrigatoriedade e não como probabilidade. As pesquisas apontam que todo grupo humano apresenta imposição de deveres e que o sentimento de obrigatoriedade é importante no conhecimento da moral, já que sua negação conota a razão de cálculo de interesses, por medo do castigo ou por esperança de recompensa. A ética deve ser ligada a um projeto de felicidade, coeso com certos deveres morais.

A moral não diz o que é ser feliz nem como sê-lo, mas sim quais são os deveres a serem necessariamente obedecidos para que a felicidade individual tenha legitimidade social [...] Por conseguinte, não devemos escolher conteúdos para a ética, pois o leque de opções para a expansão de si é amplo e cada um de nós tem legitimamente liberdade de escolher seu rumo. Porém, devemos definir conteúdos para a moral, pois é ela que confere às opções de “vida boa” sua legitimidade, isto é, confere-lhes as condições necessárias para que mereçam o nome de ética (LA TAILLE, 2006 p. 60).

Puig (1998) apresenta a educação moral como um processo de construção da

própria identidade, mediante um trabalho reflexivo e com ações a partir de situações vivenciadas no dia a dia. Dessa forma, pontua esse processo como tarefa formativa que pensa em cada indivíduo, mas que se constrói na relação com o outro, somada aos valiosos elementos culturais.

Estudos e debates a esse respeito foram geradores de conhecimento a serem usados como base para pareceres acadêmicos das propostas curriculares instituídas na década de 90, resultado do processo da redemocratização do Estado brasileiro.

Assim, o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 nos leva a considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais como propostas gerais de ação educacional com a abertura para adaptação em programas diferentes de ensino, tendo a Câmara de Educação Básica apresentado as DCNs como:

[...] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998, p.1).

Na mesma década, a Resolução nº 2 de 1998 e o Parecer da CEB nº 4/98 propõem sete diretrizes como referências para organização do currículo escolar, entre as quais a primeira delas orienta para que as escolas fundamentem suas ações pedagógicas em princípios éticos, estéticos e políticos, de forma complementar.

As evidências de pesquisas e estudos nas áreas de Psicologia, Antropologia, Sociologia e Linguística, entre outras Ciências Humanas e Sociais, indicam a necessidade imperiosa de se considerar, no processo educacional, a indissociável relação entre conhecimentos, linguagem e afetos, como constituinte dos atos de ensinar e aprender. Esta relação essencial, expressa através de múltiplas formas de diálogo, é o fundamento do ato de educar, concretizado nas relações entre as gerações, seja entre os próprios alunos ou entre eles e seus professores (BRASIL, DCN, p.05).

A respeito do papel que cabe ao Estado na elaboração curricular, sustentado pelo MEC e pelo CNE, o Conselho Nacional de Educação (CNE) considerou não obrigatório os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como complementação ao currículo.

Tais parâmetros caracterizam-se como um documento de reorientação curricular para os anos finais do Ensino Fundamental, elaborado pelo MEC, publicado em 1998. O material é organizado em 10 volumes, sendo um introdutório, oito referentes às diferentes áreas do conhecimento do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira), e o último sobre os Temas Transversais,

envolvendo Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho, Consumo e Pluralidade Cultural. A introdução do documento contemplou também sugestões direcionadas à escola baseadas em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Nesse contexto de instituições curriculares “inovadoras”, ficaram evidentes propostas de trabalhos educacionais voltadas ao desenvolvimento moral dos alunos, porém, de forma pouco enfática, nas quais a abertura ao cumprimento ou não das orientações provocaram pouca preocupação com sua aplicabilidade.

Sob o ponto de vista psicológico, La Taille (2006) afirma que, para compreender os comportamentos morais do indivíduo, precisamos conhecer a perspectiva ética adotada. Somente age moralmente quem, com a força do sentimento de obrigatoriedade moral, está de uma forma ou de outra na dependência dos rumos que toma a expansão de si próprio como motivação central. O ensino, ao deixar a educação moral sem obrigatoriedade, faz emergir a necessidade de renovação nas propostas, inaugurando um novo momento na história do plano ético: a avaliação subjetiva dos ideais a serem alcançados, o que varia de pessoa para pessoa. A expansão de si próprias em situações e acontecimentos, por sua vez, reforça ou enfraquece a busca de superação, incidindo sobre o valor do eu, e de sentido para a vida (uma razão de viver), vendo a si própria como pessoa de valor .

Os valores éticos, segundo Tognetta et al (2017), podem ser percebidos como reflexão profunda e proposital sobre os valores morais. Sendo assim, é possível dizer que a moral tem enfoque em normas, regras e culturas de cada povo, enquanto a ética procura responder o porquê viver deste ou daquele modo, refletindo sobre as regras ou as normas e firmando em seus princípios. Pode-se, então, entendê-los como complementares pelo fato de a ética precisar da moral para reflexão e a moral precisar da ética para repensar e inovar. O plano ético é o local de busca das causas do conflito e de sua resolução, já que, às vezes, o sentimento de obrigatoriedade é fraco e não garante que os deveres morais sejam cumpridos. As escolhas são, assim, essenciais no plano ético, onde, se o “ser” moral não for valorizado como importante para uma “vida boa”, o “querer” pode ser enfraquecido e o “dever”, substituído por outros desejos.

A regra coletiva que é, inicialmente, exterior ao indivíduo, pouco a pouco vai se interiorizando e aparece como consentimento mútuo e de consciência autônoma. A princípio, esse tipo de consciência se apresenta por meio de práticas regulares

individuais, que se confundem com hábitos – mas não é todo hábito que dá consciência da regra e, sim, o sentimento de repetição, assimilação aos esquemas anteriores e acomodação às condições atuais.

Do ponto de vista intelectual, para Piaget (1994), não há distinção entre interno e externo: a criança cede a todas as sugestões, sendo que o mais velho tem todo poder sobre ela, que aceita sem dar conta. Não há dissociação entre seu eu do mundo, assimilando as opiniões e a fantasia recebida e interpretando-as a sua maneira. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e social (o que caracteriza a fase heterônoma) não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. E, para tornar-se consciente de seu eu, deve libertar-se do pensamento e da vontade do outro, passando para a moral autônoma.

É de acordo com o crescimento que aumentam as discussões de igual para igual e mais oportunidade a criança tem de se posicionar de forma divergente do outro, a partir do descobrimento do limite entre o eu e o outro. Ela vai aprendendo a compreender e a se fazer compreender. A cooperação é ligada à personalidade e está intimamente relacionada à autonomia, favorecendo que as regras deixem de ser exteriores e se tornem fatores e produtos da personalidade.

Para Piaget (1994), a racionalidade ocupa lugar central nos critérios empregados pela criança para julgar o certo e errado, e o bem e o mal. Ele lembra também que a moral pressupõe conservação de valores e não apenas investimentos afetivos (como fazer promessas e não cumprir). Dessa forma, fica claro que, para o autor, em circunstâncias normais, as crianças experimentam um desenvolvimento que as leva de uma moral baseada na pressão adulta até uma moral de cooperação e autonomia. Na perspectiva de Macedo et al, o sujeito heterônomo necessita da confirmação de outras pessoas das quais respeita a moral para que possa reconhecê-la, elegendo, assim, os valores predominantes no meio social em que vive e passando a aceitá-los de forma externa e não como tomada de consciência. Do ponto de vista da ação educacional, trabalhar valores de forma tradicional, por meio de uma postura heterônoma, que impõe regras, como diria Piaget (1994), “sufoca toda personalidade moral”. Assim:

Possivelmente mais prejudicará que possibilitará a formação moral do aluno[...] assim estamos nos posicionando a favor de metodologias que não objetivem somente ensinar regras e normas, o que deve ou o que não deve ser feito, mas de espaços educacionais que valorizem o diálogo, a troca de ideias, as negociações, os acordos e os consensos entre os indivíduos sobre

os problemas éticos surgidos na escola e fora dela (MACEDO, 2007, p.180).

Já a moral autônoma se caracteriza por relações de cooperação e respeito entre iguais, nas quais as regras surgem a partir de do diálogo e da colaboração. Esse tipo de moral nasce da superação do egocentrismo, resultado de posturas cooperativas, capacidade para compreender o ponto de vista alheio e argumentação pelas próprias opiniões, apresentando aceitação para com as normas de maneira interna, característica da autorregulação, fundamentada na equidade e na reciprocidade. Lepre et al, considera a importância de os educadores compreenderem a gênese do desenvolvimento do sentimento de respeito para que possam promover um ambiente possível de trocas sociais cooperativas para a construção conjunta de conhecimento e soluções para os conflitos e desafios oriundos dessa relação.

Macedo (2007) destaca que a pessoa que atinge autonomia moral apresenta seus valores de forma constante, ou seja, apesar das alterações de contexto e de pressões sociais, permanece fiel a seus valores e a seus princípios.

Estudos apontam que para ativar a dimensão cognitiva e afetiva do aluno é muito importante reflexão, descentração, construção de argumentos e contra-argumentos, como possibilidades para a construção da personalidade ética, o que as metodologias de reprodução não conseguem garantir.

Outro ponto essencial é o papel do professor como transmissor de valores, não somente quando media o conhecimento, mas como modelo e por meio das palavras. Entretanto, são suas condutas virtuosas que realmente ensinam a moralidade e a ética. Pelo contrário, sabemos como verdadeiro que vícios e contravalores podem ser aprendidos da mesma forma. A ensino moral é ponto central na educação, porque objetiva direcionar e dar sentido ao ser humano como um todo.

Ainda de acordo com Puig (1998), a educação moral na perspectiva de construção parte do princípio de que a moralidade não é algo dado ou que a criança simplesmente escolhe. A moral deve se pautar no esforço de elaboração e reelaboração das formas de vida e dos valores considerados culturalmente corretos e adequados para cada situação. “Trata-se, pois, de formar a consciência moral autônoma de cada sujeito e fazê-lo como espaço de sensibilidade moral, de racionalidade e de diálogo, para que seja realmente o último critério da vida moral” (PUIG, 1998, p.75). Nas palavras de Vinha (2017):

A permanência na escola é um ponto importante a ser cuidado na educação, mas sua função vai além desse aspecto, a escola deve oportunizar a

aprendizagem de relacionamentos mais respeitosos e satisfatórios para que possa desenvolver capacidades de expressão sem prejudicar aos outros e focar em soluções de conflitos através de diálogos não violentos, respeitosos e cooperativos (p.32).

A educação oferecida pela família é consoante com a comunidade na qual se vive, atuando com valores individuais. Quando a criança passa a frequentar a escola, oportuniza-se a ampliação desse universo, por meio de outras culturas e valores requeridos para a vida em sociedade. Vale ressaltar a importância da formação das capacidades de julgamento, compreensão e autorregulação, os quais permitirão o confronto autônomo com os conflitos de valor e as demandas não resolvidas que transcorrem a vida das pessoas.

A constatação da realidade educativa marcada pela desorientação quanto aos valores e ao mundo em constante mudança evidencia a necessidade de desenvolvermos, nos alunos, atitudes que respeitem autonomia individual e a diversidade de opiniões.

Em seu livro “Seis Estudos de Psicologia” (2017), Piaget relata que alguns psicólogos fazem distinção – e, em certo sentido, até oposição – entre o eu e a personalidade. O “eu”, nessa percepção, é visto como característico do egocentrismo inconsciente ou consciente; já a personalidade é caracterizada pela cooperação e autonomia, opondo-se à anomia e à heteronomia.

A personalidade começa no fim da infância (8 a 12 anos) com organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade [...] Existe personalidade, pode-se dizer, a partir do momento em que se forma um “programa de vida” (Lebensplan), funcionando este, ao mesmo tempo, como fonte de disciplina para a vontade e como instrumento de cooperação. Mas este plano de vida supõe a intervenção do pensamento e da reflexão livres, e é por isto que só se elabora quando certas condições intelectuais, como o pensamento formal ou hipotético-dedutivo. (PIAGET, 2017, p.59).

Dessa forma, a personalidade moral prevê posicionamentos corretos diante de situações questionáveis e supõe, por si própria, ser obrigada a agir com independência dos pontos de vista e das pressões externas, o que caracteriza a autonomia da consciência moral.

Quando nos referimos à consciência, pautada como a capacidade que um indivíduo tem de perceber a própria atividade física e mental, seja através de movimentos, manipulações, reflexões ou opiniões, é um “saber que se sabe” (PUIG, 1998, p.79). Ao superar esses níveis, ganhamos dimensão moral, diante da capacidade de atribuir valor, e de pensar e decidir por si mesmos sobre os próprios valores, pensamentos e decisões. Portanto, a formação completa da consciência

moral necessita de condições advindas do meio social e de práticas educativas reflexivas e dialógicas.

Para Araújo (2000), atuar sobre a dimensão afetiva pressupõe proporcionar estrutura e momentos para o autoconhecimento, inclusive sobre seus sentimentos e emoções, e com a construção do autorrespeito e de valores universais. Já na dimensão cognitiva, considera-se importante a construção de estruturas mentais para a compreensão da realidade e para as relações interpessoais, as quais podem ser garantidas pelo desenvolvimento adequado, respeitando as diferenças diretamente influenciadas pela dimensão biofisiológica.

2.1 Níveis de desenvolvimento sob a perspectiva de Piaget e Kohlberg

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo é resultado de uma sequência de estágios e subestágios caracterizados particularmente na formação de estruturas. A partir de uma concepção da psicologia genética, define: estágio sensório motor , pré-operatório, estágio das operações concretas,estágio das operações formais .

Assim sendo:

O equilíbrio próprio de cada uma dessas etapas não é alcançado de súbito, mas precedido de uma etapa de preparação. Para que possamos falar de estágios, é necessário, segundo Piaget, que se cumpram três condições: a ordem de sucessão dos estágios deve ser constante para todos os sujeitos, embora as idades médias correspondentes a cada estágio possam variar de uma população para outra; um estágio tem de ser caracterizado por uma forma de organização (estrutura de conjunto) e as estruturas que correspondem a um estágio integram-se nas estruturas do estágio seguinte. Ainda que a ordem de sucessão dos estágios seja sempre a mesma, pode ocorrer que noções que se baseiam em estruturas operatórias idênticas, mas que se aplicam a conteúdos diferentes, não sejam adquiridas simultaneamente (COLL e MARTI, 2004, p.46).

Jean Piaget foi um dos pioneiros nos estudos psicológicos referentes ao desenvolvimento do juízo moral. As estruturas mentais consideradas acima, segundo o pensador, influenciam diretamente no desenvolvimento moral da criança, dividindo-se em estágios de: anomia, heteronomia e autonomia.

A anomia é caracterizada como uma fase em que a moral ainda não foi iniciada e não há a associação de valores, como o bem e o mal, o certo e o errado. Por volta dos 4 anos, essa associação é iniciada, com a criança percebendo que existem ações que devem ou não serem realizadas, baseadas nas normas citadas por Piaget. Em seguida, tem início a fase de heteronomia considerada como “moral da obediência”,

tendo como característica importante o fato de a criança passar a observar a consequência de suas ações.

Já aproximadamente aos 12 anos, a criança começa a apresentar sinais de autonomia, quando as regras começam a ser praticadas, refletidas e interiorizadas. Ao contrário da fase anterior, a regra é praticada porque é boa, o respeito acontece mutuamente, e os direitos e os deveres se complementam. Mesmo assim, vale ressaltar que “nenhuma criança é totalmente heterônoma ou autônoma” (LA TAILLE, 2006, p.97). Em situações diversas, ela pode se apresentar heterônoma em um momento e autônoma em outro, ou vice-versa.

O psicólogo Lawrence Kohlberg, com sua teoria de raciocínio moral, assume na perspectiva piagetiana que olha o desenvolvimento do juízo moral por meio dos estágios, entendendo que sua sequência é sempre a mesma, “tal sequência vai de menor para uma maior capacidade de aplicar a reversibilidade ao campo dos problemas morais, logo, o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao desenvolvimento do juízo moral” (LA TAILLE, 2006, p.100).

La Taille relata em seu livro “Moral e ética” que Piaget e Kohlberg acreditam que as etapas e os processos do desenvolvimento cognitivo e moral são universais e diferenciados de uma pessoa para outra quanto ao estágio que atingem.

Em seus estudos, Kohlberg aponta também três estágios, com, cada um, sendo dividido em dois subestágios. São eles:

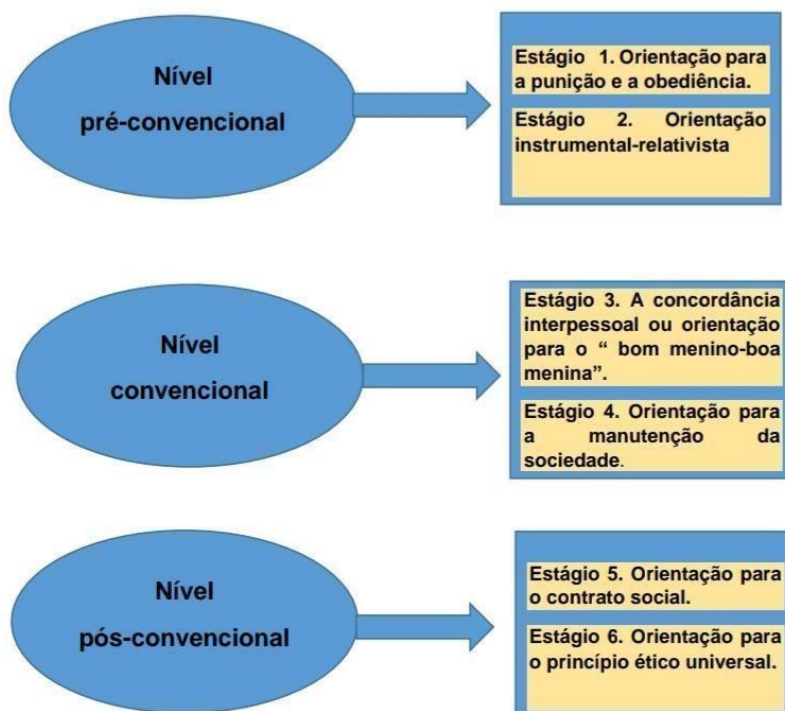
Nível pré-convencional: a criança realiza interpretações do bom e do ruim, do certo e do errado, considerando as consequências voltadas a troca de favores, recompensa e punição. Esse nível é acompanhado pelos impulsos sociais e biológicos, relacionados a acontecimentos externos, especialmente às regras, resultando nos dois primeiros subestágios – orientação para a punição e obediência. O outro subestágio é a orientação instrumental-relativista, pelo qual as relações humanas são consideradas como troca e aparecem a justiça, a reciprocidade e a repartição com igualdade.

Nível convencional: a espera por algo não tem relação com suas consequências imediatas e existe identificação entre as pessoas nela envolvidas. Divide-se em: concordância interpessoal ou orientação para o “bom menino/boa menina”, por meio da prática de imagens estereotipadas do que é natural, bom e outros; e orientação para a manutenção da sociedade, exibindo comportamentos corretos, como obrigação e respeito por autoridade e regras fixas.

Nível pós-convencional: presença perceptível de esforço para definir valores e princípios morais que sejam válidos e tenham aplicabilidade, independentemente da autoridade de outras pessoas e da identificação com os grupos. Assim como os demais níveis, divide-se em dois subestágios, sendo o primeiro a orientação para o contrato social, caracterizado pela admiração dos valores, e o segundo, a orientação para o princípio ético universal, definido como a tomada de decisão mediante a consciência em concordância com princípios éticos preferidos pela pessoa com princípios de compreensão lógica.

Verifica-se que a autonomia, vista por Piaget como conquista suprema do desenvolvimento do juízo moral, também está presente no final da sequência de estágios definida por Kohlberg. Ele também batiza o nível pós-convencional de moralidade autônoma (LA TAILLE, 2006, p. 101).

Figura 2 . Níveis do raciocínio moral por Kohlberg.



Fonte: Síntese da autora a partir dos autores Menin e Bataglia (2017).

Na representação de Kohlberg, o sexto estágio indica a presença de uma tendência à autonomia, no que ele chamou de “remédio à heteronomia: a cooperação”. A criança, quando nele, apresenta a possibilidade de reversibilidade de pensamento, a partir da descentração de si, ou seja, da capacidade de sair de seu ponto de vista e ir para o outro. Dessa forma, ela passa do valor externo para interno, deixando de obedecer por ser regra de uma autoridade, mas por acreditar nela e ter refletido sobre suas opções.

O referido autor ainda aborda a vontade como um “regulador” do que está por trás de uma ação reconhecida como moral e do “valor a si”, que antecede o fazer “bem ao outro”. “Assim, é possível que estejamos certos em dizer que a tendência moral a qual Piaget chamou de autonomia é na verdade o equilíbrio entre o valor de si e o valor do outro, assegurado pela força de vontade” (TOGNETTA, 2009, p.59). Nesse sentido, o adolescente toma para si os valores, os quais antes eram externos a ele, vindos de autoridades presentes em sua convivência.

La Taille (2006) ressalta que a vergonha é um sentimento presente no despertar do senso moral e experimentado, pela primeira vez, por volta dos 2 anos de idade e coincidindo, assim, com a construção da função simbólica. Já por volta dos 9 ou 10 anos, a vergonha passa a ser relacionada com a obrigatoriedade. Nesse aspecto, o autor focou na dimensão intelectual e afetiva, ambos intimamente ligados ao psiquismo humano, o que colabora com a elaboração de procedimentos na construção gradual da moral. Ao pensarmos e planejarmos essa construção, faz-se necessário considerar que as crianças precisam tomar consciência das regras e de seu valor, assim como terem seus sentimentos reconhecidos, para que reconheçam o dos outros.

Piaget (1975) tematiza amplamente a ideia de que os últimos níveis ou estágios são os mais desejáveis, considerando-os mais maduros que os anteriores, diante da suposição de maior crescimento e equilíbrio na estrutura formal do sujeito, bem como o uso de critérios mais universais em relação aos anteriores.

A construção da moral não acontece sem o outro e de condições favoráveis para que ela se concretize. Sendo assim, em relação a essa efetiva construção, é primordial salientar alguns pontos potenciais para o trabalho, como diminuir a coerção do adulto, proporcionar ambiente cooperativo com relações interpessoais de respeito mútuo e igualdade, e possibilitar reflexões sobre as posturas adotadas nas mais diversas situações. O educador que compreende a moralidade como construção não deve evitar o conflito, mas entendê-lo como oportunidade de reflexão e de potencialização do trabalho de construção da moralidade.

Kohlberg ressalta que os docentes precisam interpretar também o estágio do desenvolvimento moral que cada criança se encontra e, conseqüentemente, sua forma de raciocínio a fim de estimular seu desenvolvimento e oportunizar estratégias de confronto entre crianças em estágios mais avançados de raciocínio moral. Uma das formas de verificação é por meio dos argumentos apresentados pelas crianças ao julgarem situações conflitantes (VINHA, 2000). Para tal, pode-se utilizar debates de

histórias infantis que apresentem dilemas morais e situações de conflitos de valores.

Pesquisas comprovam que contos de literatura infantil ou dilemas contribuem para reflexão sobre os princípios morais, clarificando-os. Vinha (2000) sugere alguns passos para o professor trabalhar com esse recurso:

- selecionar previamente os textos da literatura infantil que apresentem dilemas ou conflitos para que proporcionem a possibilidade de reflexão moral. O autor ressalta ainda a importância de ficar atento aos livros que não apresentem a moral pronta, a fim de que se possa atingir o objetivo de reflexão e criar uma versão por meio da linguagem oral;
 - provocar reflexão referente aos conflitos cognitivos-morais presentes no texto por meio de questões semiestruturadas;
 - utilizar recursos pedagógicos na contação de histórias;
 - organizar o ambiente, de modo que não haja interrupção; por exemplo, elaborar coletivamente um cartaz, para ser fixado na porta, pedindo silêncio por estarem ouvindo histórias, e com outras regras de conduta;
 - iniciar sempre com uma música, para focar a atenção das crianças enquanto se organizam em círculo, seguida por uma conversa sobre os personagens;
 - ao ler o texto, usar entonação de voz para expressar os sentimentos de acordo com os personagens e, se necessário repetir, a história até as crianças demonstrarem compreensão;
 - solicitar às crianças que recontem a história oralmente para verificar se compreenderam;
 - dramatizar a história, de forma que a criança assuma certos papéis dos personagens, possibilitando, a ela, vivenciar duas perspectivas (a dela e a da história);
 - ajudar as crianças na identificação dos personagens e de seus pontos de vista;
 - realizar perguntas abertas sobre o julgamento moral das atitudes dos personagens;
 - auxiliar as crianças na clarificação de seu raciocínio, repetindo, de forma clara, e resumida o que disseram;
 - manifestar reconhecimento e aceitação por todos os posicionamentos;
 - expor contra-argumentos que provoquem reflexões sobre os posicionamentos apresentados pelas crianças.

Para Vinha (2000), quando a criança tenta resolver os conflitos ou problemas morais, elabora e utiliza resultados de atividades cognitivas que reúnem conceitos da

situação-problema.

Além de histórias e dilemas, o professor pode se valer de outros procedimentos para desencadear as discussões, como: gibis, fotomontagens, vídeos, fatos narrados, contos e propagandas (contanto que sempre apresentem conflitos morais).

Nessas situações, o professor deve agir como elemento desequilibrador, fazendo com que as crianças revejam sua opinião ou defendam sua perspectiva. Em uma mesma classe, são encontrados valores diferentes, com os quais o educador deverá (contra) argumentar, a partir das respostas apresentadas, provocando desequilibrando e conflitos morais, necessários para a passagem de um estágio para o outro.

O reconhecimento de valores, do ponto de vista pedagógico, baseia-se na ação consciente e sistemática do educador, que objetiva estimular processos de valorização que levem os alunos à compreensão de quais são realmente seus valores, para que possam se sentir responsáveis e comprometidos com os mesmos. A fim de estimular esse processo, o educador deve oferecer programas e experiências que favoreçam o autoconhecimento consciente dos valores referidos. Trata-se de usar diversos métodos de autoanálise que sensibilizem os educandos sobre seus próprios valores.

Ainda, como a escola tem o desafio das diferenças de valores em relação ao ambiente familiar, é essencial fortalecer a capacidade crítica moral, estimulando e apoiando os alunos em sua construção e reflexão. O educador não deve desconsiderar o papel do meio, que não coage, mas é um ponto a vencer, já que a construção dos valores depende também do ambiente (VINHA, 2000).

2.2 Ensino integral

A finalidade da educação, enquanto prática social, é o desenvolvimento da pessoa pautado na orientação e desenvolvimento do ser humano como um todo, oportunizando ao educador e educando o “descobrir-se, assumir-se e ser mais” e é nesta perspectiva que a educação moral é vista como um dos aspectos considerados primordiais no processo de ensino e formação integral, o qual intenciona que os seres humanos:

“que envolvem-se nas práticas educativas precisam ser reconhecidos e assumidos na sua totalidade, vivenciando o diálogo-problematizador, a sensibilidade para com os diferentes contextos, a criatividade, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, a participação, a afetividade [...] trata-se de uma educação voltada para a pessoa enquanto corporeidade consciente, com emoções, sentimentos, olhares de espanto e admiração,

desenvolvendo em todos e todas as capacidades da curiosidade, da sensibilidade para consigo mesmos, com os outros e com a realidade circundante, permitindo que as surpresas, as emoções, as pulsações, a imaginação, o gosto pelo risco, o corpo, a sexualidade e o sonho façam parte do seu modo de ser, viver e aprender como crianças, adolescentes, jovens e adultos (HENZ, p. 89).

Vale ressaltar para que a formação supracitada seja uma possibilidade, deve decorrer transversalmente focada na moralidade por meio de ações planejadas, intencionais e desenvolvidas ao longo de toda a vida escolar e em sociedade.

Zabala (2000) discorre que os acordos referentes ao fim da educação, assim como o ensino integral, levaram a União Europeia, nos últimos anos, a fazer recomendações a seus estados-membros para que revisem a legislação educacional atual de seus sistemas de ensino e passem a contemplar um conjunto de competências essenciais como orientação para a formação regulamentada de seus respectivos países.

A educação integral, para Vale (2019), é “educação gradual que procura incorporar ao educando dimensões formativas ao longo do tempo escolar num processo de acréscimo, racionalmente estabelecido” (p.139). No Brasil, o aluno precisa ser instrumentalizado para seu progresso futuro e, ao término do Ensino Básico, precisa dominar a escrita, a leitura, o cálculo, o desenho e a convivência com seus pares, continuando em uma progressão de formação nas dimensões consideradas, conforme artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que se destaca o caráter processual e formativo da educação:

Art. 1º . A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, LDB, p.01).

O desenvolvimento integral, segundo o documento citado, é considerado como trabalho educacional que abrange os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança. Sua busca baseada nas diferentes dimensões do ser humano tem sido um dos focos dos sistemas de ensino e não só pelo aspecto cognitivo – porém, esse ponto ainda se encontra como um dos desafios às políticas do currículo brasileiro. As estratégias praticadas para atingir esse objetivo são diversas, como os jogos que, para Murcia (2008), pode “ser utilizado como meio formativo na infância e na

adolescência. A atividade lúdica é um elemento metodológico ideal para dotar as crianças de uma formação integral” (p.9).

Atualmente, as escolas, sejam elas municipais, estaduais ou privadas, têm apresentado programas educacionais com mais tempo/espço na educação, com propostas de melhorias na qualidade da educação em nosso país, evidenciadas, por exemplo, nos programas “Mais Educação” e “Escola de Tempo Integral”, iniciados nas últimas décadas.

Ao refletir sobre os motivos que levaram à elaboração de tais programas, aparecem algumas hipóteses, como o aumento do direito à educação nos setores populares e o aumento da consciência de que o tempo de escola em nosso país é curto. A função da escola, da docência e dos currículos deve ser articulada de modo a dar conta de um projeto de educação em tempo integral, que assimile “o conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas” (ARROYO, 2012, p.44).

Essas propostas apresentam como um dos focos a função mais integral na formação humana, com olhar para os processos de formação e aprendizagem que se baseiem em maiores exigências de tempos, espaços, saberes, artes, compromissos e diversidade de profissionais. Dessa forma, Arroyo (2012) alerta:

Os turnos extras avançam nesses compromissos com a educação integral, porém, com frequência, caem em um dualismo perigoso: no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações, reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades: dimensões da formação humana frequentemente soterradas na fidelidade implacável aos ordenamentos curriculares [...]. Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes. Dualismos antipedagógicos a serem superados (p. 45).

Os dualismos referidos urgem serem superados com práticas de consolidação de uma educação com propostas de garantia à formação humana integral. Piaget, por sua vez, defende a atividade lúdica como parte essencial desse desenvolvimento integral.

Partindo da importância da ludicidade nesse processo de formação, o jogo segundo Lima et al (2000), oportuniza a interação entre os estudantes, a vivência de situações, os questionamentos, a formulação de estratégias e o planejamento de

ações. Por conseguinte, brincar com outras crianças é um momento de interação interpessoal importante para o desenvolvimento social. Essa relação caracteriza-se por várias interações entre duas ou mais pessoas, de maneira que o comportamento de um leva em consideração o da outra.

Podemos considerar também o jogo como uma ferramenta para aprendizagem, que proporciona desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, senso de humor, criatividade, estimula a curiosidade e funciona como importante apoio para aprendizagem e desenvolvimento do aluno na escola. Os benefícios do jogo são diversos, assim como considera Murcia (2008):

Mediante o jogo, a criança aprende normas de comportamento para crescer e aprender a viver na sociedade de forma integral. O jogo fomenta a capacidade para a elaboração de normas da infância à vida adulta. A criança cresce aprendendo hábitos de convivência necessários para viver em sociedade. O jogo proporciona ao ser humano um interesse pelo conhecimento, uma atitude ativa, positiva e crítica, que lhe permite se integrar de maneira gradual na família, na escola e na vida (p.27).

Nessa perspectiva da importância do lúdico, observamos o quanto os adultos deixam de brincar, resultando em uma sociedade adoecida emocional e fisicamente. Hoje, a vida contemporânea se apresenta com muita correria, pressões por realização de atividades e cumprimentos de metas, dificultando ainda mais reservar um tempo para o lazer, o que tem gerado sérias consequências de ordem física, emocional e até mesmo interpessoal.

O lúdico e o criativo são elementos constituintes do homem que conduzem o viver para formas mais plenas de realização; são, portanto, indispensáveis para uma vida produtiva e saudável do ponto de vista da autoafirmação do homem como sujeito, ser único singular, mas que prescinde dos outros homens para se realizar, como ser social e cultural, formas imanentes à vida humana (LIMA et al, 2018, p.175).

Tais ponderações reforçam o quanto a ludicidade na educação pode contribuir para que as crianças construam bases emocionais mais efetivas na preparação para lidar com as situações desafiadoras pertinentes à vida adulta. Em uma perspectiva de formação integral do aluno, o termo mais adequado para indicar a competência apontada por Zabala é “funcionalidade”, o qual “define que o que é aprendido faz sentido para os alunos e pode ser utilizado para compreender ou responder a alguma questão [...] seja afetiva, cognitiva ou comportamental” (ZABALA, 2000, p.07).

Nessa perspectiva de desenvolvimento, o tipo de jogo proposto como produto educacional deste trabalho de pesquisa pretende colaborar com o autoconhecimento, a reflexão de posicionamentos e considerações e, a partir da análise e do

compromisso pessoal em sua realização, na busca por atingir a autonomia moral como desenvolvimento moral, isto é, a própria convicção, assumindo atitudes por vontade própria e não para se encaixar ou imitar um grupo social ou determinada pessoa.

2.3 Recursos pedagógicos favoráveis ao desenvolvimento moral no contexto escolar.

Conforme já exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem, como tema transversal, a ética, da qual fazem parte questões morais que deverão ser trabalhadas e referenciadas no princípio da dignidade do ser humano, como o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a participação e a solidariedade. Todos estes estão interligados, ou seja, ao se trabalhar com um, necessariamente trabalha-se com os outros. Para isso, tanto a prática como a reflexão são essenciais; a escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos e não meramente impostos, proporcionando, assim, o convívio democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo. É esse convívio compreendido como a melhor experiência moral que o aluno pode viver (VINHA, 2000).

Conforme os princípios da educação moral como desenvolvimento, o objetivo da educação é o crescimento e o desenvolvimento intelectual e moral. Nessa perspectiva, a educação almejada é aquela com a qual a criança é solidária, atuante e íntegra, toma decisões conscientes e assume as consequências de seus atos, como indivíduo autônomo e emancipado.

A escola oportuniza a vivência coletiva para que valores possam ser ampliados e consolidados ao longo do desenvolvimento sociocognitivo. Vários autores, entre eles Vinha et al (2017), salientam o ambiente escolar como forte influência no êxito da motivação para o aprender, no sucesso acadêmico e no desenvolvimento emocional e social dos alunos, colaborando com interações sociais e, conseqüentemente, para o bem-estar da comunidade escolar.

Em pesquisas realizadas, foi observada a tendência dos educadores em culpar as famílias por comportamentos desrespeitosos, indisciplinados e violentos dos alunos. Essa percepção acaba por tratar as disciplinas curriculares como responsabilidade da escola e os valores morais como responsabilidade somente das famílias. Tal divisão é percebida de forma implícita e talvez explique a falta de propostas pedagógicas de formação moral e ética no contexto escolar.

Para Vinha et al (2017), a reflexão e a importância dos valores podem ser desenvolvidas por meio de atividades que ofereçam situações com conflitos de valores, e experiências que gerem diferentes opiniões e promovam discordâncias e desequilíbrios, levando o aluno a elaborar e reelaborar as soluções tanto de maneira individual quanto coletiva.

Além das assembleias, os exemplos citados pelos autores são a discussão de dilemas morais, a identificação e a análise de situações referentes ao dia a dia (em que as dimensões morais não estão claras), e as experiências de problematização por meio de instrumentos como filmes, vídeos, jogos, músicas, dramatizações, propagandas, charges e literatura.

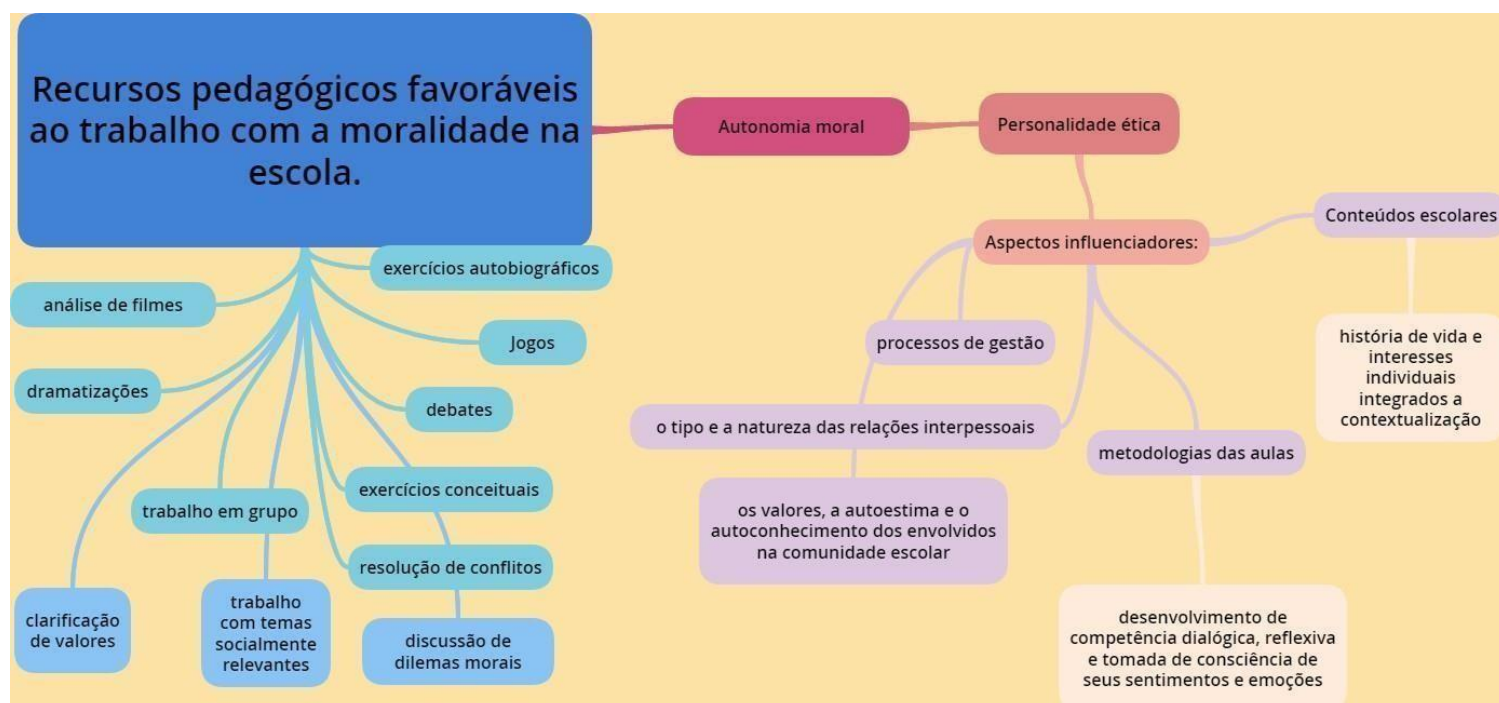
Visando ao autoconhecimento, são importantes os momentos de reflexividade, que promovam o “pensar sobre si” por meio, por exemplo, de trabalhos envolvendo a clarificação de valores, as narrativas morais, exercícios autobiográficos, atividades e jogos para expressão dos sentimentos, propostas com habilidades socioemocionais etc. (VINHA et al, 2017, p.68).

A importância do jogo não se estende como atividade natural e necessária apenas nos primeiros anos de vida, mas em toda a infância e para sempre (Murcia, 2018).

Vinha et al (2017) relata que, para o desenvolvimento da empatia, o exemplo do adulto representa uma importância significativa, somado à proposição de atividades que incentivem o autoconhecimento e a compreensão do que o outro sente, pensa, e de como podem ser ajudados a atingirem bons resultados. Os autores ressaltam também a eficácia de propostas em que o aluno pode se colocar em situações não necessariamente vivenciadas, incentivando a observação, a identificação dos envolvidos, a reflexão sob diversos pontos de vista, o entendimento do que se passa, o que os envolvidos sentem, como pedir apoio e como as ações de uns impactam os outros.

Outro aspecto levantado pelos autores refere-se a relevância do cuidado com a maneira de falar, porque esta afeta a vida do outro positiva ou negativamente. Não raramente, pretende-se dizer uma coisa, que é compreendida pelo outro de maneira contrária. Por isso, o educador precisa estabelecer um diálogo mais eficiente, baseado no processo de resolução de conflitos, com maior empatia e melhoria nas relações.

Figura 3. Recursos pedagógicos favoráveis ao desenvolvimento moral na escola.



Fonte: Síntese da autora a partir de Vinha et al (2000 e 2017).

De acordo com a perspectiva piagetiana, Puig (1998) avalia que a finalidade básica da educação moral é oportunizar ao aluno condições que estimulem o desenvolvimento do juízo moral, defendendo, portanto, a ideia de que a intervenção educativa deve ser pautada na passagem da moral heteronômica para a moral autônoma, a fim de que essa evolução seja possível. Para isso, é importante proporcionar aos alunos vivências que favoreçam o afastamento da moral autoritária e os convidem a se apropriar do respeito mútuo e da autonomia.

A moralidade é construída na convivência com o adulto, com seus pares, com as situações que se depara, agindo, experimentando, que a criança construirá seus valores, normas e princípios. [...] não há receitas, o ambiente construtivo é formado por conjunto de fatores, que se passa mensagens sobre moral o tempo todo [...] A criança tem que perceber que seus sentimentos e ideias são respeitados e valorizados, vivenciando realmente experiências de respeito mútuo, reciprocidade, cooperação, justiça, solidariedade, igualdade, pois sem a construção desse ambiente cooperativo, o alcance das técnicas ou procedimentos acaba sendo restrito [...] no ambiente escolar deve haver liberdade e estímulo para os alunos expressarem seus sentimentos, trocarem pontos de vista e sentirem que estes são considerados (VINHA, 2000, p.167).

A interação com os pares por meio de atividades de troca de ideias, reflexões, posicionamentos e inversões de papéis são metodologias que, segundo pesquisas, apresentam bons resultados quanto ao desenvolvimento moral.

2.4 Ambiente sociomoral

Partindo da perspectiva de formação de cidadãos autônomos, é importante construir um ambiente sociomoral tanto na escola, quanto em casa, ou seja, nos ambientes de convivência do indivíduo.

Para a construção dessa realidade, o professor deve ser promotor de um ambiente tranquilo e cooperativo, sem ansiedade, sem gritos, com disciplina indutiva, ordem e boa organização, colaborando, assim, para que as crianças se sintam seguras. Nesse ponto, vale ressaltar a importância de o grupo elaborar, em conjunto, princípios e regras com aplicabilidade da gestão democrática de alunos e professores. A presença dessas características, entretanto, não exclui os possíveis problemas de convivência entre alunos e professores, os quais se configuram como oportunidades de praticar a resolução de conflitos de maneira dialógica, com foco sempre na justiça e no respeito mútuo.

É importante que o professor mantenha a postura de encorajar as crianças a realizarem tudo o que forem capazes por si próprias, desde tomar pequenas decisões até resolverem seus problemas. Nesse caso, o educador deverá apenas mediar o que for necessário por meio de intervenções. “Os conflitos precisam ser compreendidos como momentos que estão presentes no cotidiano e que constituem oportunidades valiosas de trabalhar a descentração, o respeito mútuo e a reciprocidade” (VINHA, 2000, p.153).

Segundo Araújo (2000), o fator que parece favorecer o desenvolvimento moral é o tipo de relações sociais presentes no ambiente vivenciado pela criança, se cooperativo ou autoritário. Dessa forma, algumas pesquisas apontam que o nível socioeconômico não tem papel significativo no desenvolvimento da moralidade; o que parece interferir é o tipo de interação estabelecida e de papéis assumidos nos ambientes em que a criança vive.

Nesse sentido, alguns dos efeitos mais importantes da interação entre os iguais podem ser os seguintes: aprender atitudes, valores, competências e informações sobre o mundo que os rodeia; proporcionar as vivências de constatar e poder analisar as diferentes situações do ponto de vista alheio; aprender a dominar os impulsos agressivos, adquirindo um repertório de condutas e mecanismos reguladores dos efeitos da agressividade; manter a relação entre os iguais – indicador válido de saúde psicológica; interagir de forma construtiva entre os iguais, o que permite adquirir habilidades sociais que reduzam o isolamento; elaborar e desenvolver a socialização do papel sexual;

produzir um efeito positivo da interação dos pares nos níveis de aspiração educativa e sucesso acadêmico. Os efeitos de tal sistema de trabalho são inesgotáveis, dependendo dos objetos de dilema que se incluem em cada atividade e do tipo de decisão a ser tomada, processo esse que pode favorecer a integração racial, eliminar a discriminação de gênero aceitar os demais como são e potencializar a cooperação em detrimento da competição (MURCIA, 2008, p.58).

Vinha (2000) ressalta que “alguns educadores apresentam dificuldade em compreenderem que o ambiente favorável à construção da moralidade é formado por vários fatores e que não há receitas prontas” (p.167). É preciso, então, entender que as situações e crianças são únicas e que não há técnica e ferramenta que sejam “poção mágica” na intervenção das relações humanas. O que temos são possibilidades de procedimentos pedagógicos e ferramentas valiosas que devem ser aplicadas com discernimento e reflexão.

A cada prática vivenciada como intervenção com resultado insatisfatório, faz-se importante a reflexão de se haveria (e, se houver, qual seria) outra atitude mais adequada para alcançar determinado objetivo, para que, assim, quando ocorrer uma situação análoga àquela apresentada anteriormente, utilizar de outros procedimentos ou ferramentas.

O meio social em que vive, por certo, terá grande influência sobre o que ela irá admirar ou valorizar [...] para a construção das imagens que ela buscará para si, será preciso que a autoridade (de quem a criança espera uma aprovação social) não despreze os pequenos, mas existentes, atos de generosidade, de cuidado, de pedido de desculpas para com os outros (TOGNETTA, 2009, p.64).

Estudos apontam a necessidade de mudança na maneira de considerar a disciplina e a atmosfera sociomoral da escola, porém, estas precisam acontecer com foco em transformações baseadas no conhecimento do desenvolvimento do indivíduo e na construção do conhecimento objetivando formar pessoas moral e intelectualmente.

A educação moral como clarificação de valores, nessa perspectiva, é vista como processo e deixa pouco espaço para a interdependência que apresenta uma visão individualista do lugar de cada pessoa na sociedade, reforçando, então, a responsabilidade de cada indivíduo na construção de sua própria vida. Segundo Puig (1998), a educação moral na ótica de construção projeta trabalhar com problemas morais apresentados pelas vivências por meio de procedimentos de determinações de direção moral que cada indivíduo vai adquirindo ao longo de seu desenvolvimento.

Os estudos de Piaget destacam a relevância do favorecimento da cooperação entre os pares no ambiente educacional. O respeito unilateral, característico da fase da heteronomia da criança, passa para o respeito mútuo na medida em que ela vivencia situações de interação com seus colegas e com os adultos, indicando, dessa forma, uma cooperação espontânea. Segundo Vinha (2000), a cooperação é a troca de pontos de vista, ideias, informações, atitudes, nascente de valores construtivos, uma vez que a discussão produz a reflexão e a verificação. Com essa mesma ideia Menin (....), considera que a cooperação não significa consenso ou acordo, mas, muitas vezes, discussão equilibrada, na qual cada pessoa pode se posicionar, argumentar, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios.

Ao propiciar inúmeras oportunidades para que as crianças cooperem umas com as outras o educador está favorecendo muito mais a construção da autonomia do que quando ensina "as verdades", demonstra a solução de um problema ou dá respostas prontas, visto que só a cooperação entre indivíduos iguais ou que se considerem de direito, como tais, pode auxiliar a criança a vencer seu egocentrismo (VINHA, 2000, p.87).

Só a partir do momento em que as crianças entendem as obrigações baseadas na reciprocidade, nas trocas cooperativas e no respeito mútuo é que a autonomia moral desponta. As condições de cooperação têm início com a construção das estruturas lógicas operatórias concretas, por volta dos 8 anos, fase em que o pensamento se torna reversível e apresenta condições de cooperação.

No sentido piagetiano, a cooperação é compreendida como "cooperar", caracterizando-se por operar com lógica. Por volta dos 11 aos 13 anos, a criança encontra-se no período formal, no qual a cooperação alcança desenvolvimento e acatamento às leis devido ao respeito mútuo desenvolvido, o qual favorece a prática da autonomia moral.

A fase da heteronomia precisa ter também um olhar voltado para o desenvolvimento da criança em relação os valores. É nessa fase que Piaget considera que as relações de coação favorecem a obrigatoriedade, cujo sentimento se faz importante para a moralidade. Por apresentar natureza heterônoma, a criança precisa do estabelecimento de limites e orientações oferecidas pelo adulto, os quais poderão auxiliar ou não na construção da autonomia moral, dependendo do tipo de relação estabelecida. Para Vinha (2000), as relações coercitivas, embora necessárias ao despertar da consciência moral, são insuficientes a seu desenvolvimento. Nesse

aspecto, os PCNs propõem o diálogo como valor, que é substituído por Vinha et al (2017) “convivência democrática”, devido ao autor compreender que o diálogo é parte dessa convivência e não um valor em si.

Da mesma forma, as escolas devem investir em ações construtivas por meio de ações de promoção do “bem-estar” de todos que nelas estão incluídos. Essas ações devem ser pautadas no investimento de melhorias do clima escolar, com a gestão aberta às mudanças, a valorização dos atores na escola, o exercício constante do diálogo, o trabalho coletivo, a boa comunicação, a transparência e o estímulo à participação dos estudantes e da comunidade nas decisões da instituição, de maneira a favorecer a sociabilidade e o pertencimento.

Parafraseando Vinha et al (2017), o clima escolar positivo garante muitos benefícios no contexto escolar, dentre os quais podemos citar: bons relacionamentos interpessoais; ambiente de cuidado e confiança; qualidade no processo de ensino e aprendizagem; resolução de conflitos por meio do diálogo; proximidade dos pais e da comunidade; ambiente estimulante e apoiador, em que o aluno ocupa o centro e se sentindo seguro, engajado, apoiado e pertencente.

Estudos apontam que há três aspectos importantes que o educador precisa considerar ao planejar o desenvolvimento moral autônomo nas crianças. São eles: exemplo oferecido por meio da própria postura; atenção à qualidade do convívio escolar; e o favorecimento da reflexão sobre os dilemas, regras e situações de conflito, sobre os quais, conseqüentemente, espera-se a apropriação racional das normas e valores. É a partir das trocas sociais e das relações de respeito mútuo que a criança desenvolve a personalidade e, percebe, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar e agir (VINHA et al, 2017, p.57).

Ainda segundo esses autores, o respeito mútuo, favorece o desaparecimento da obediência de regras sem reflexão e estimula a construção da autonomia pela cooperação. Para Piaget (1994), só a cooperação leva à autonomia. Dessa forma, torna-se essencial oportunizá-la no ambiente educacional por meio das interações entre professores e alunos, mas, principalmente, entre os pares, favorecendo a cooperação espontânea.

Assim durante a primeira infância a cooperação ainda não aparece “senão em germe” nas relações com os adultos. [...] Piaget considera que a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível numa relação de respeito mútuo, entre iguais: “portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar (VINHA, 2000, p.87).

Vinha (2000) cita a definição de Menin para cooperação, sendo ela contrária a consenso ou acordo, uma vez que se configura como discussão equilibrada com a presença de considerações favoráveis e contrárias àquelas expostas por seus pares, bem como da análise de suas posições e de outros. A cooperação oportuniza também o conhecimento, a negação, a afirmação, a consideração de outros pontos de vista (diferentes dos próprios), as informações e as opiniões. As relações cooperativas levam à construção da autonomia moral, ao contrário das relações de coação, que reforçam a manutenção das relações heterônomas, favorecendo o egocentrismo natural dos indivíduos.

Vinha et al (2017) defende que é somente a partir da efetiva vivência das relações de cooperação que o egocentrismo dá lugar à possibilidade de personalidade autônoma. Com sua relevante importância no desenvolvimento do aluno, é indispensável praticá-la no ambiente educacional, não apenas entre professores e alunos, mas também entre o mesmo grupo. Destaca-se ainda a relevância da postura do professor na busca dos valores que pretende desenvolver:

[...] mantendo uma relação de autoridade funcional, sem serem autoritário; permitindo escolhas e tomadas de decisões dos alunos; demonstrando interesse e respeito; reconhecendo os sentimentos dos alunos e as diferentes perspectivas; auxiliando os alunos a perceber os sentimentos dos outros; possibilitando-lhes aprender a necessidade das regras e dos valores morais; propiciando momentos para falar de si e ouvir o outro (VINHA *et al*, 2017, p.64).

Assim, vemos o quanto a postura do professor é importante no desenvolvimento moral de seus alunos.

2.5 Jogos

Na perspectiva piagetiana, o jogo é considerado como a assimilação predominando sobre a acomodação – uma assimilação, portanto, funcional ou reprodutora. Ele é utilizado como recurso educativo desde a Antiguidade e, apesar da pedagogia tradicional tê-lo afastado da educação formal por considerá-lo ausente de finalidades educativas, na segunda metade do século XX, o despertar da educação por métodos ativos passou a considerar os jogos no contexto escolar. “Sua finalidade educativa foi objeto de controvérsias, tanto que se vinculou com intenções tão diferentes como o desenvolvimento da psicomotricidade, a integração social, a

formação do caráter e a educação moral” (MURCIA, 2008, p. 124).

Para Piaget (1932), a moral se constrói durante todo o desenvolvimento da criança e seus estudos voltaram-se para investigar a apropriação da autonomia moral, uma vez que toda moral se encontra em um sistema de regras.

Assim, ao contrário do que percepções do senso comum consideram, os jogos persistem durante toda a vida, não sendo exclusivos à infância, tampouco sinal de imaturidade; há jogos que exigem um elevado nível de maturidade e desenvolvimento do ser humano, como o jogo de xadrez e o futebol.

A partir da discussão realizada por pesquisadores quanto às classificações, e conforme mostra a figura abaixo, Piaget propõe uma classificação das estruturas de jogos em função do desenvolvimento cognitivo da criança ou das estratégias cognitivas que esta emprega ao resolver problemas. Entretanto, considera-os a partir de três grandes estruturas, dominantes nas classificações: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos com regras.

Figura 4: Classificação dos jogos do ponto de vista cognitivo, segundo Piaget

Etapa	Tipo de jogo			
Sensório-motora (0-2 anos)	Exercício	Exercício	Exercício*	Exercício
Pré-operatório (2-6/7 anos)	Exercício	Exercício	Simbólico*	Construção
Operações concretas (6/7-11 anos)	Exercício	Simbólico	Regras (simples)*	Construção
Operações formais (11 anos em diante)	Exercício	Simbólico	Regras (complexo)*	Construção

*Jogo predominante

Fonte: Murcia, J.A.M e colaboradores (2008, p.35).

Durante os primeiros anos de vida, a criança envolve-se em atividades características do jogo de exercício, em que a ação acontece sobre o próprio corpo ou sobre objetos, com ausência do simbolismo. O objetivo desse tipo de jogo é apenas prazer pela ação em si mesma, com ausência de regras.

O jogo de exercício, apesar de ser o tipo predominante nos primeiros dois anos de vida, não desaparece depois dessa idade; diferentes formas desta atividade são detectadas na vida adulta, como andar de bicicleta, brincar com um lápis, ir a uma festa, etc (MURCIA, 2008, p. 36).

O jogo de construção apresenta-se na mesma faixa etária, mas se manifesta por construção simples e se estende durante as demais fases da vida, aumentando sua

complexidade.

O terceiro tipo citado, o jogo simbólico, pode ser individual ou social e apresentar diferentes níveis de complexidade. Nele, a criança pode utilizar de seu próprio corpo ou de objetos para simular a realidade a partir do surgimento da capacidade de representação, a qual é dominante no estágio pré-operatório e se constitui nas atividades mais frequentes da criança entre 2 e 7 anos.

Mas é a partir dos 4 anos (até, aproximadamente, os 7), que começa o simbolismo coletivo. É bastante claro que, nas fases anteriores, as crianças gostam de jogar a dois ou com vários. “No começo, o jogo não é mais socializado que a linguagem entre as crianças, no caso dos monólogos coletivos. Depois dos quatro anos, pelo contrário, acontece que os papéis se diferenciam cada vez mais e tornam-se complementares” (PIAGET, 1975, p.178).

Aos 7 anos, a criança começa jogos sociais por meio da divisão de tarefas com outras crianças e do conhecimento de normas, caracterizando o jogo de regras, no qual “cada participante deve conhecer, assumir e respeitar se quer realizar a atividade sem demasiadas interferências e obstáculos, como brincar de esconde-esconde, ‘polícia e ladrão’ ou futebol”. (MURCIA, 2008, p.37).

Entre 7 e 8 anos, e 11 e 12 anos, observa-se o enfraquecimento do simbolismo. Conforme abordado por Piaget (1975), a criança de 7 anos deixa o jogo egocêntrico das menores em favor de uma aplicação de regras e participação cooperativa entre seus pares. Nos jogos simbólicos coletivos, dos 7 aos 11 anos, é observada a maior socialização em relação ao nível anterior.

[...] em correlação com essa progressiva adaptação social, é necessário assinalar também o desenvolvimento das construções, trabalhos manuais, desenhos, cada vez melhor adaptados ao real e que marcam o coroamento final do simbolismo lúdico.[...] quem nos vai dar o exemplo desses últimos destinos do jogo simbólico, que assim parece chegar ao fim com o próprio final da infância, ao passo que o jogo de regras, ignorado das crianças pequenas, durará até a idade adulta” (PIAGET, 1975, p.180).

Por volta dos 7 anos, a criança começa a se envolver mais efetivamente nos jogos de regras, o que exige o fim do seu egocentrismo a fim de que passe a se colocar no lugar do outro. A complexidade das atividades de jogos de regras é intimamente ligada ao seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Murcia (2008), atualmente, os jogos e as brincadeiras, na Educação Fundamental, podem ser considerados a partir de três perspectivas complementares: objeto de estudo, ferramenta metodológica e meio globalizador.

De acordo com a primeira delas, os conteúdos são desenvolvidos em diferentes formatos dependendo da complexidade das regras, do nível de envolvimento dos participantes e das habilidades a serem desenvolvidas. Pelo segundo olhar, o jogo como estratégia metodológica, traz, em sua essência, a motivação e as relações com o outro. Já quanto o jogo é visto como meio globalizador, “sua prática potencializa atitudes e hábitos de tipo cooperativo e social baseados na solidariedade, na tolerância, no respeito e na aceitação das normas de convivência” (MURCIA, 2008, p.91).

É muito importante que essas três perspectivas estejam inter-relacionadas para que seja alcançado os objetivos propostos para a etapa de ensino referida. A figura a seguir mostra como o jogo se insere no Ensino Fundamental:

Figura 5: O jogo no Ensino Fundamental.



Fonte: Murcia, J.A.M et al (2008, p.91).

Por essa perspectiva, a educação física contribui significativamente para a socialização, a autonomia, as aprendizagens instrumentais básicas e a melhora das possibilidades expressivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas e de movimento.

Já o Ensino médio caracteriza-se por ser um segmento de aprofundamento e maior reflexão quanto ao conhecimento construído ao longo da escolaridade. Nesse

segmento, os jogos envolvem conteúdo com maior aprofundamento: “técnicas, desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar” (ROMÃO, 2008, p. 27).

O quadro 1 expõe alguns objetivos relacionados aos jogos, segundo Lima et al (2008):

Quadro1 - Objetivos relacionados aos jogos

RESPEITAR OS LIMITES	Desenvolver hábitos e atitudes, respeitar o outro, melhorar o comportamento social, trabalhar a competição como parte e não como essência do jogo (saber ganhar e perder).
SOCIALIZAR	Aprender a viver e a conviver em sociedade.
CRIAR E EXPLORAR A CRIATIVIDADE	Proporcionar o desenvolvimento do pensamento criativo e do pensamento divergente, gerado pela criatividade.
INTERAGIR	Criar uma real interação envolvendo o sujeito e o objeto de aprendizagem, de forma alegre e lúdica.

Fonte: Lima et al (2008) - adaptação da autora, 2020

De acordo com a idade e a maturidade da criança, podemos avançar com atividades de jogar, em busca da ampliação de seu conhecimento e suas habilidades.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico. Contudo, o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não-jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil, conforme Kishimoto (2017). Segundo ela, há três tipos de brincadeiras: tradicionais, de faz de conta e jogos em construção.

A brincadeira tradicional infantil por ser um elemento folclórico assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas [...] Seus criadores são anônimos (KISHIMOTO, 2017, p.38).

As brincadeiras tradicionais pertencem às categorias transmitidas espontaneamente em consonância com as motivações internas da criança, garantindo, assim, a presença do lúdico. O faz de conta, por sua vez, evidencia melhora situação imaginária. Para Kishimoto, esse tipo de brincadeira aparece por volta dos

2 ou 3 anos, junto com a representação e a linguagem, e com o conteúdo do imaginário tendo origem nas experiências anteriores em diferentes contextos.

O presente trabalho apresenta como produto educacional o terceiro tipo proposto por Kishimoto (2017): jogos em construção, caracterizado por relacionar à experiência sensorial ao estímulo da criatividade e ao desenvolvimento de habilidades que, no caso específico deste trabalho, seriam as socioemocionais focadas no desenvolvimento moral.

Estudos apontam o jogo no contexto educacional como um dos meios para aprendizagens específicas no desenvolvimento humano, assim como Piaget faz um paralelo entre as regras do jogo e as regras morais. Ressaltamos que do mesmo modo que é importante brincar, a maneira como os ambientes são organizados para este fim também influenciam no resultado.

O brincar desenvolve habilidades específicas, promovendo o desenvolvimento em múltiplas dimensões. Segundo a LDB (2010), os eixos estruturantes da prática pedagógica da Educação Básica são, justamente, as brincadeiras e as interações.

Por meio do lúdico, o indivíduo é capaz de estimular e ampliar seu potencial criativo, expressar suas emoções, favorecer sua autoestima, tendo mais condições de enfrentar situações mais conflitantes as quais todos nós estamos mais suscetíveis nos âmbitos pessoal e profissional (LIMA, 2018, p. 175).

Romão (2018) explicita vantagens e desvantagens, as quais sintetizam alguns pontos apresentados nesta pesquisa.

A figura abaixo deixa claro que as desvantagens da utilização dos jogos estão diretamente relacionadas à formação e ao planejamento docente em sua aplicação com objetivos educacionais. Sem tais fatores garantidos, a eficácia da metodologia deixa de ser alcançada.

Figura 6: Vantagens e desvantagens da utilização dos jogos no processo educativo.

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; • introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; • desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); • aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; • significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; • propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); • o jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; • o jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe; • a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; • dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição "sadia", da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; • as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; • * as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tomando-se um "apêndice" em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam; • o tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; • as falsas concepções de que devem ensinar todos os conceitos através dos jogos. Então, as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum par ao aluno; • a perda de "ludicidade" do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; • a coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente a natureza do jogo; • a dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Fonte: Romão, M. F. (2018, p. 94)

3. Capítulo

Desenvolvimento da pesquisa

3.1 Procedimento para estudo de campo.

Esse capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados com base na finalidade da pesquisa.

Para o presente estudo, foi escolhida a pesquisa de cunho qualitativo, que possibilita compreender a forma como os participantes percebem as questões relacionadas ao tema investigado, sendo que “a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focando na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA e GERHARDT, 2009, p.32). O trabalho teve como objetivo geral conhecer e analisar as concepções de professores do ensino fundamental sobre a formação integral no desenvolvimento moral, com intuito de propor ações pedagógicas voltadas para este fim. Como objetivos específicos buscou-se levantar, por meio da pesquisa de campo, as concepções desses profissionais sobre a dimensão moral e a formação integral nas práticas curriculares da escola e, por fim, produzir material de natureza didático-pedagógica que possa auxiliar os alunos em seu desenvolvimento nas áreas estudadas.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi elaborado entrevista semiestruturada tentando o levantamento de dados referente aos conhecimentos prévios de uma amostra de professores de ensino fundamental das redes pública municipal e estadual e da rede privada de ensino, com faixa etária entre 37 e 47 anos, referente à visão destes profissionais quanto a construção do desenvolvimento moral e a formação integral nas práticas curriculares da escola. “Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”(DUARTE p. 215, 2004).

O público docente convidado a participar da pesquisa justifica-se pela busca de representações acerca do conteúdo pesquisado em escolas de educação básica pública e privada.

Os professores participantes da pesquisa receberam convite e informações individualmente pela pesquisadora, deixando-os à vontade quanto aceitação da participação, inclusive com a garantia do sigilo, flexibilidade e apresentação da finalidade de estabelecer o diálogo com esses profissionais, de modo a levantar informações como coleta de dados para a presente pesquisa. Os seis participantes

aceitaram o convite prontamente e, após a pesquisadora expressar sua gratidão a cada um, agendou o horário da realização da entrevista e os orientou quanto ao procedimento de participação através de link do Google Meet que seria enviado.

A entrevista foi realizada através de encontros síncronos individuais por vídeo, com duração aproximada de 40 minutos cada, utilizando como recurso a gravação do encontro online, de forma a possibilitar o levantamento de dados na elaboração do produto para a contribuição da qualidade do processo pedagógico com o foco no desenvolvimento moral dos alunos. A utilização desta forma de reunião foi a alternativa encontrada mediante o período pandêmico que vivemos, causados pela Covid-19, no qual uma das orientações dos órgãos de saúde, através de decretos, é o distanciamento físico impedindo a prática de aulas e encontros presenciais.

As entrevistas desta pesquisa foram elaboradas através de roteiros, contendo 13 questões (Apêndice I).

A pesquisa foi desenvolvida em etapas a saber:

- estudo para embasamento teórico;
- elaboração da entrevista;
- autorização dos professores através do termo de consentimento livre e esclarecido;
- envio do trabalho para o Comitê de Ética;
- coleta de dados e análise dos resultados;
- escrita da fundamentação teórica;
- elaboração do produto educacional;
- aplicação do produto educacional.

3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa .

Esta pesquisa foi realizada com professores no município de Jaú/SP, localizado no Centro-Oeste Paulista. Com uma população estimada em 131.040 habitantes, o município possui uma taxa de escolarização 97,85% das crianças com idade entre 6 e 14 anos, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). Em sua estrutura educacional, o município conta com um total de 58 escolas municipais, 36 particulares e 19 escolas estaduais de educação básica (Secretaria do Estado de São Paulo). Os 06 professores de ensino fundamental convidados,

concordaram em participar da pesquisa, e estão identificados por meio das siglas P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

O quadro a seguir apresenta o perfil dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 2- Dados dos professores participantes da pesquisa.

Participantes	Idade	Gênero	Nível de Escolaridade	Formação	Especialização
P1	47	masculino	Superior completo	Tecnologia fluvial Complementação em matemática. Curso de extensão em pedagogia	–
P2	42	feminino	Pós graduação	Pedagogia	Psicopedagogia
P3	40	feminino	Superior completo	Curso Técnico em Enfermagem. Graduação em Ciências Físicas e Biológicas.	–
P4	37	feminino	Pós graduação	Magistério. Letras. Pedagogia	pós-graduação em psicopedagogia e neuro-psicopedagogia
P5	40	feminino	Pós graduação	Letras. Pedagogia.	pós-graduação em psicopedagogia
P6	44	feminino	Pós graduação	Licenciatura em Química	Mestrado

Fonte: autora,2021

Conforme o quadro 2 pode-se verificar que, dos 06 professores participantes, apenas 01 não trabalha em escola privada e 02 deles trabalham nas duas redes: pública e privada. Os dados de perfil dos professores participantes da pesquisa, conforme demonstrado no quadro acima, caracterizam um grupo com idade entre 37 e 47 anos, onde 04 apresentam grau de escolaridade de pós-graduação e 02 apresentam superior completo. Dos 04 professores que apresentam pós-graduação, 03 cursaram especialização em psicopedagogia, sendo que, dentre esses, um professor cursou também neuropsicopedagogia e o 4º professor é Mestre em

educação.

Verifica-se dentre essa amostra, que, em sua maior parte, os professores buscam formação complementar cursando pós-graduações. P1 e P3 são os participantes que não possuem pós-graduação, sendo que P3 tem 07 anos de atuação na educação e P1, 20 anos.

O quadro abaixo demonstra os dados profissionais dos participantes da pesquisa.

Quadro 3- Tempo de atuação como professor (a) e natureza da escola que trabalha.

Participantes	Tempo de experiência/docência	Natureza da escola que trabalha	Tempo de experiência na Educação básica
P1	20 anos	Pública e privada	20 anos
P2	25 anos	privada	25 anos
P3	07 anos	privada	07 anos
P4	15 anos	pública e privada	15 anos
P5	18 anos	pública e privada	18 anos
P6	20 anos	pública	20 anos

Fonte: autora, 2021.

Quanto ao tempo de experiência, os 06 participantes sempre trabalharam com a educação básica, variando entre 07 e 25 anos, sendo que 05 apresentam entre 15 e 25 anos e apenas um apresenta-se abaixo de 10 anos.

A pesquisa bibliográfica também fez parte da fundamentação do estudo, sendo realizada “a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”, Gil (1999, p. 65). A fundamentação deu-se mediante a análise da produção da literatura sobre a temática investigada, fazendo a interlocução com a prática dos professores. A pesquisa bibliográfica é uma constante na vida de quem dedica-se aos estudos, além de ser a base das atividades de pesquisa em geral.

Esse estudo seguiu os procedimentos necessários quanto ao encaminhamento dos instrumentos de coleta de dados e o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao Comitê de Ética em Pesquisa na Plataforma Brasil, sendo homologado em 03 de março de 2021, com parecer de número 4.571.520 conforme anexos 1 e 2 respectivamente. Observamos os procedimentos para sigilo da identidade dos professores com a utilização de siglas na apresentação dos dados coletados .

4. Capítulo

**Apresentação e discussão dos dados das
entrevistas.**

4.1 Apresentação dos dados.

Após a realização das entrevistas foi feita uma pré análise para sistematização das ideias iniciais. Na sequência, houve a identificação por recorte como representação de conteúdo para separação das considerações potenciais às questões levantadas no roteiro de entrevista para iniciar as divisões de análise (GIL, 2008). O autor citado considera que pelo fato de as respostas das pessoas entrevistadas serem variadas, faz-se muito importante sua organização em categorias para obter um estudo com maior assertividade. Assim:

Uma maneira de analisar é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos. Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação [...] Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise (DUARTE, 2004, p.222).

Os dados previamente organizados foram agrupados em categorias de análise criadas com a finalidade de reunir as percepções referentes ao tema abordado e com foco no objetivo da pesquisa.

Dessa forma, iniciamos a apresentação por meio de um quadro síntese com agrupamento em categorias para melhor elucidar nossos resultados.

Quadro 4: Síntese das entrevistas com os professores participantes.

Roteiro de entrevista	Conteúdo
I - Motivação para início na carreira	O convite para substituir em escola pública fez se encantar pela profissão.
	Família com várias professoras.
	Desejo por cuidar das pessoas.
	Inspiração por alguns professores terem sido marcantes positivamente em sua vida e pelo encantamento que sua mãe demonstrava pela profissão.
	Fascínio por ensinar, transmitir o conhecimento as crianças.
	Necessidade, acabou "ficando" e aprendeu a gostar da profissão.

Roteiro de entrevista	Conteúdo
II - Realização pessoal, profissional e financeira.	Se sente realizado quanto ao pessoal, profissional e quanto ao financeiro também, mas ressaltou que para isso precisa trabalhar três turnos.
	Há realização nos três aspectos. Considerou que pelos estudos e atividades que realizam mereciam melhor remuneração.
	Sente-se realizada, o que justifica ter deixado a outra área que trabalhava para se tornar exclusiva da educação.
	Apresentou-se como realizada, afirmou que, principalmente depois, passou a ter um olhar e acolhimento diferente.
	Não se vê exercendo outra profissão, na qual se sente satisfeita.
	Busca tanto a satisfação pessoal, profissional, quanto a financeira. Julga justo seu salário pelo que é cobrada e que o profissional deveria ter melhor remuneração pelos títulos conquistados com os estudos.

Roteiro da entrevista	Conteúdo
III-Concepção quanto aos pontos importantes para a profissão.	Força de vontade de estar sempre buscando conhecimento, estar aprendendo com os alunos e as oportunidades que vai surgindo ao longo da vida.
	Gostar da profissão, ter amor e gostar do que faz.
	Dedicação.
	Ensinar com aplicabilidade os conteúdos para a vida.
	Ensinar e transmitir conhecimento.
	Trabalhar com público interessado, motivado, que solicite maior quantidade de materiais para aprofundamento nos estudos, que cobre e exija mais do professor.

Roteiro da entrevista	Conteúdo
IV-Concepção de formação integral.	Trabalho focado em habilidades, no pensar e raciocinar.
	Não se preocupar apenas com o aspecto conteudista do ensinar, mas se preocupar também com o emocional do aluno.
	Atendimento ao dia a dia do aluno, considerar o aluno como um todo, trabalhar as habilidades e emoções.
	Tentar atingir o desenvolvimento social, cognitivo e motor, num contexto global.
	Educação não só de conceitos e conteúdos, mas também com o socioemocional. É olhar para o aluno e ver se está com um olhar diferente.
	Formação cognitiva, social e emocional do aluno. Uma complementando a outra.

Fonte: autora, 2021.

Roteiro de entrevista	Conteúdo
V - Preparação docente para o trabalho de formação integral na escola.	Das duas escolas particulares que trabalha, apenas uma proporciona momentos para estudo e discussão do tema, já na escola pública não há esse tema em pauta.
	Escola que trabalha (particular) tem grande preocupação com a formação integral e a coordenadora pedagógica tem estudado muito sobre o tema e levado para as reuniões artigos, livros e documentários.
	As duas escolas que trabalha ressaltam a importância do trabalho de formação integral. Recebe formações tanto de acompanhamento pedagógico como curso que levam a expectativa que consigam atender a necessidade do aluno. As escolas particulares que trabalha apresentam linhas de trabalho diferentes, mas as duas tem a preocupação em preparar o aluno para a vida.
	Vários amigos da mesma profissão são preocupados com esse tipo de formação, mas consideram a necessidade de estudar mais e aprofundar as discussões para a temática não "morrer".
	Sempre é abordado o tema nas reuniões de formação docente da escola particular que trabalha e na escola estadual há dois anos aproximadamente a temática está mais presente nas reuniões pedagógicas denominadas ATPC.
	Havia preocupação com a formação integral, mas com propostas sutis, atualmente são mais enfáticas.

Roteiro de entrevista	Conteúdo
VI - Possibilidades de práticas educativas para desenvolvimento da moralidade na escola.	Para que os desenvolvimentos de conteúdos referentes a moralidade tenham êxito é preciso que a escola tenha o apoio da família.
	Não só é possível, como é dever do professor ensinar
	É importante os professores trabalharem, mesmo que indiretamente, todos os aspectos envolvidos na moralidade. Julga não precisar de uma aula específica, mas pode trabalhar no dia a dia escolar.
	Acha que ao falar em ética, moral e valores tem que focar na faixa etária e que hoje em dia não tem como o professor entrar na sala de aula e passar só seu conteúdo acadêmico. Considera que valores hoje em dia são trabalhados tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental I com as crianças de forma lúdica.
	Afirma enfaticamente que o tema moralidade deve ser abordado na escola e que na escola estadual que trabalha iniciou este ano um projeto denominado "Projeto de Vida" no qual é desenvolvido os temas ética e moralidade.
	Cabe a todas as áreas de conhecimento o trabalho com o tema ética e moralidade.

Roteiro de entrevista	Conteúdo
VII - Concepção do professor quanto ao seu preparo para trabalhar a moralidade.	Os professores não se sentem preparados para trabalhar a temática da moralidade, faltou essa formação na graduação, sendo que está deveria iniciar na educação básica e englobar todos os níveis de ensino que a envolve. Necessita ter mais capacitações para se sentir preparado em falar, abordar esse assunto em sala de aula.
	Os professores estão em busca da preparação para trabalhar com a temática, hoje se sente mais preparada do que um tempo atrás que não tinha estudado o tema.
	Em geral os professores, no qual ela se inclui, sentem necessidade de mais informações e estudos relacionados a moralidade e que, às vezes, ficam inseguros nas atitudes, em como usar as palavras e mediar conflitos de maneira a contribuir de forma assertiva.
	Acha que ao falar em ética, moral e valores tem que focar na faixa etária e que hoje em dia não tem como o professor entrar na sala de aula e passar só seu conteúdo acadêmico. Considera que valores hoje em dia são trabalhados tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental I com as crianças de forma lúdica.
	Não são todos os professores que estão preparados para trabalhar o tema ética e moralidade, porque em sua percepção, para que isso aconteça, é preciso buscar formação continuada e nem todos têm tido oportunidade em seu ambiente de trabalho ou até mesmo buscando essa formação.
	Antes era tentativa e erro. Com toda diferença de clientela, nos diferentes períodos, dançava conforme a música. Não havia preparação para ter segurança no trabalho desenvolvido com a moralidade. Agora as escolas estaduais passaram a ter maior preocupação com o tema e tem iniciado um trabalho com olhar mais específico para esse tipo de habilidade.

Dos 06 professores entrevistados, 02 iniciaram na profissão em caráter emergencial, o que proporcionou prazer na função e, a partir daí, buscaram qualificação e continuidade profissional.

Segundo Bock et al (2001):

Muitas teorias sobre a escolha profissional consideram que não há liberdade de escolha na sociedade capitalista. O indivíduo é escolhido para uma profissão pelas influências dos fatores sociais, da estrutura de classes, dos meios de comunicação e, de certa forma, da herança social (p.319).

Nessa perspectiva, o profissional é resultado da organização e contexto social em que vive, sem autonomia frente as fortes imposições externas .

A pergunta 05 foi realizada com o objetivo de verificar o grau de satisfação com a profissão nos aspectos pessoal, profissional e financeiro. Nessa questão, 05 participantes se declararam satisfeitos quanto ao aspecto pessoal e profissional e dentre estes, um sente-se insatisfeito, declarando:

Busco essa realização para se sentir bem, porque não sou cobrada. Sinto decepção porque os frutos são poucos. Financeira me dá estabilidade e o salário não atrasa. Não ganho pelo que estudei, mas pelo que sou cobrada e pela realidade que vemos, sim. Não é só a recompensa financeira, a valorização deveria vir junto. Incentivar a formação através de valorização monetária também. A docência é por vocação e prazer porque pelo financeiro precisa melhorar (P6).

Bock et al (2001, p.317), afirma que a “vocação do ser humano é exatamente não ter vocação nenhuma”. Dessa forma podemos considerar que o homem difere dos demais animais justamente por não realizar apenas uma atividade específica limitada por sua constituição biológica, sendo que as pessoas podem apresentar maior habilidade para determinados trabalhos e menor ou não apresentar para outros, “não são essas características biológicas do indivíduo que promovem sua realização profissional e nem tampouco que nos permitem falar em vocação, talento ou dom”. As características da pessoa no aspecto profissional se constituem quando sua biologia interage com o meio físico e social.

Assim, é possível inferir que as respostas dadas pelos participantes demonstraram satisfação parcial quanto a remuneração de seu trabalho, sendo que 01 participante ressaltou que, para atingir o rendimento financeiro necessário para sua família, trabalha os três períodos, totalizando 03 escolas. Os outros 02 entrevistados disseram que pela dedicação e estudos realizados mereceriam ser mais bem remunerados. Os aspectos mencionados talvez não tenham sido analisados ou até mesmo considerados quando da escolha da profissão por essa dar-se em um momento de vida com muitas indagações e pressões sociais na decisão do jovem.

Apesar de ser uma escolha pessoal, a escolha da carreira sofre fortes influências sociais provocadas pelos meios de comunicação, pela valorização social de algumas profissões em detrimento de outras, entre outros determinantes. Estes são internalizados, analisados e, passando por um grande filtro, irão resultar na escolha pela profissão (Bock et al, 2001). Não raras vezes, a escolha pela profissão também se dá pela influência de pessoas significativas e pela exemplar dedicação de profissionais referência.

Pinto (2009), chama atenção ao fato de que, devido a remuneração dos professores por uma rede de ensino ser insuficiente para viver com o mínimo de dignidade, os expedientes são organizados de maneira que se possa atuar em outras redes de ensino ou ter mais de um cargo na mesma rede, praticando-se assim extensas jornadas de trabalho. “Nas redes em que estão previstas as horas para preparação das aulas e correção dos trabalhos (as chamadas horas-atividades), boa parte não precisa ser realizada de forma presencial, o que cria, em verdade, um mundo de faz de conta” (PINTO, 2009, p. 56).

A exaustiva carga horária, em sua maioria, ocasiona baixa qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, até mesmo impedindo ou dificultando sua formação continuada. Essa situação de desqualificação dos professores da rede pública se dá, principalmente a partir da Constituição de 1967 em que houve a desvinculação de recursos obrigatórios que haviam sido estabelecidos na Constituição de 1934. O agravante dessa mudança foi o fato de em 1971 Lei n. 5.692/71 ampliar a escola gratuita e obrigatória de 4 para 8 anos, medida importante para o processo de democratização da escola básica, entretanto, as consequências nefastas seriam a perda salarial dos professores que, diante dessa nova realidade, para conseguir manter os seus ganhos foram obrigados a dobrarem a jornada de trabalho. Só em 1983 a Emenda Calmon estabeleceu o piso constitucional de 13% de recursos da União e 25% dos Estados e Municípios para a educação.

A Constituição de 1986 estabeleceu repasse mínimo obrigatório de 18% dos impostos arrecadados pelo ente federal e 25% dos arrecadados pelos Estados e Municípios.

Sem referir a outras mudanças que ocorreram entre a promulgação da Constituição, o FUNDEB¹ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado em 2006, tornou-se permanente em 2020.

Pode-se observar na pergunta que envolvia reflexão quanto aos aspectos importantes para a profissão que as considerações se pautaram em práticas tradicionalistas e simplistas da educação, afeto e predomínio da transmissão do conhecimento enquanto ensino aprendizagem. Com a análise das respostas apresentadas ficou em evidência a presença de significativa demanda por formação contínua para a atuação do professor, para que se possa atingir de forma mais eficaz os objetivos propostos para a educação atual. Assim:

As reuniões remotas são tentativas de manter o foco. Antes da pandemia o Estado sempre teve essa preocupação de forma sutil, não como agora, mas varia de escola para escola. Há ATPCs que são meramente recados e lamentações (P6).

As perdas salariais passadas levaram os professores a uma situação de profissionais horistas sendo obrigados a atuar em várias instituições com jornadas de trabalho exaustivas comprometendo, dificultando ou até mesmo não oportunizando maior integração do professor com a escola, com consequências como a ausência de um trabalho coletivo com os colegas e a não proximidade com a realidade dos alunos. O contexto da pandemia ocasionou o afastamento dos alunos das escolas, as práticas tradicionais ou mesmo aulas inovadoras reproduzidas ou criadas nas aulas presenciais pelos professores já não dão mais conta de atender as demandas de aulas online, que passa a ser de outro modelo de ensino que ainda está sendo criado. Poderá até acreditar-se que este momento de crise resulte em uma desacomodação dos sistemas e dos profissionais de ensino. Enfim, trata-se sem dúvida de um momento emergencial, sem paralelo em tempos recentes ou mesmo mais remotos para educação formal nas sociedades contemporâneas.

¹ Além das fontes de receita de impostos e de transferências constitucionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, integram a composição do Fundeb os recursos provenientes da União a título de complementação aos entes federados que não atingiram o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente ou que efetivaram as condicionalidades de melhoria de gestão e alcançaram a evolução dos indicadores a serem definidos sobre atendimento e melhoria de aprendizagem com a redução das desigualdades.

A contribuição da União neste novo Fundeb sofrerá um aumento gradativo, até atingir o percentual de 23% (vinte e três por cento) dos recursos que formarão o Fundo em 2026. Passará de 10% (dez por cento), do modelo do extinto Fundeb, cuja vigência se encerrou em 31 de dezembro de 2020, para 12% (doze por cento) em 2021; em seguida, para 15% (quinze por cento) em 2022; 17% (dezessete por

Apesar da escola usar abordagem de senso comum, precisa mobilizar ações com sentido para os alunos, voltando-se para competências e habilidades que os apoiem em sua formação integral para que este seja um cidadão atuante e crítico na sociedade. Muitas vezes nos deparamos com alunos desmotivados para aprendizagem por não ver sentido no conteúdo que seus professores os apresentam inclusive como conhecimento acabado, dificultando assim a visão da aplicabilidade daquele conhecimento.

cento) em 2023; 19% (dezenove por cento) em 2024; 21% (vinte e um por cento) em 2025; até alcançar 23% (vinte e três por cento) em 2026.

FUNDEB¹ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p.25) considera que a formação docente deve se pautar em uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça a autonomia do pensamento, a autoformação com investimento pessoal, livre e dotada de criatividade focada na identidade profissional. “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação”.

Quando nos referimos as competências e habilidades requeridas no processo ensino-aprendizagem dos alunos, nos remetemos diretamente as próprias habilidades do professor. O estímulo, planejamento e a prática de ações voltadas para a perspectiva crítico-reflexiva só se tornam efetivos quando o próprio docente os apresenta como apropriação em sua prática pessoal e profissional, o contrário seria a transmissão meramente mecânica de conteúdo, o que estudos comprovam que não colabora com a eficácia do processo ensino aprendizagem.

Pode-se observar que os entrevistados entendem formação integral como um trabalho diferente do desenvolvimento meramente conteudista, mas o conhecimento apresentado é de senso comum, com conhecimentos vagos e infundados a respeito, sem uma linha norteadora. Um dos entrevistados explicitou que a escola precisa deixar claro para os pais que família e escola são parceiras e que os professores ajudam a educação familiar com o aspecto pedagógico. Diante dessas questões, estudos de Perrenoud(2007) e Subirats (2008) demonstram que a formação docente encontram-se muitas vezes fragmentada, sem perspectiva interdisciplinar do currículo.

Os discursos gerados pela percepção do professor quanto sua preparação para trabalhar a moralidade demonstra que há professores que ainda não aceitam a formação integral como função da escola, justificando ser função apenas da família.

O questionamento a ser posto está no fato de que transformações ocorreram na contemporaneidade no que diz respeito à composição e mesmo em mudanças radicais no funcionamento das famílias. Se antes socialização primária se dava entre os familiares, agora é a escola que tem necessidade de atender parte dessa demanda. Tedesco (2004) pontua que essas mudanças modificaram o papel socializador das famílias e quando nos referimos a escola com demandas sociais não significa reproduzir na escola experiências vividas em seu exterior, mas sim se preocupar com a compensação dos déficits em socialização que existe na sociedade.

Na nona e décima questão, as indagações voltaram-se a verificar, na percepção dos professores, se há possibilidade de desenvolver o tema moralidade “valores e ética na escola”, assim como o reconhecimento de sua importância no desenvolvimento dos alunos. Dos seis professores entrevistados, cinco consideram o trabalho com o tema moralidade possível de ser desenvolvido no contexto escolar, inclusive estes referiram-se como dever e de grande importância na formação dos alunos e um professor colocou como condição a parceria da família para que o trabalho seja possível.

Não só é possível, como devemos ensinar. Isso vinha relacionado com o caráter da pessoa, hoje sabemos que essas habilidades, essas condutas devem ser ensinadas. Eu também vejo que num passado não tão distante, as crianças conviviam em diferentes grupos, então esse convívio diversificado acabava que ensinando as crianças a valorizarem as regras de convivência. Antigamente, muitas crianças dividiam quarto com os outros irmãos ou até mesmo dormiam com os pais. Hoje em dia, a criança vive em seu “mundinho”, com seu quarto, sua televisão, seu computador e vai da escola para casa e vice-versa, no máximo vai a um clube que tem o grupo da escola. Então acho que antes a criança tinha mais oportunidade de aprender sobre moral e ética no próprio convívio, as regras que as próprias crianças criavam ao se relacionar. Hoje essa ausência de trocas deixou uma lacuna e nós como educadores devemos auxiliar fazendo o intermédio, como lidar com essas situações, a empatia, aprender a se colocar no lugar do outro, o que ele está sentindo, porque fiz isso e o que tenho que fazer para reparar meu erro (P2).

A escola deve ser promotora da vinculação com o outro, ainda mais nos tempos atuais com a potencialização das tecnologias, com o diferente, com o distante. Dessa forma Tedesco (2004) considera que a ética e a formação da personalidade transcendem o cognitivo, até mesmo, porque não é possível separar as dimensões do desenvolvimento integral do indivíduo que se interpenetram.

Embora haja diferenciação entre as culturas, existem aspectos que se fazem semelhante em todas elas:

Estamos assistindo a um processo pelo qual os conteúdos da formação cultural básica, da socialização primária, começam a ser transmitida com uma carga afetiva diferente do passado, seja porque os adultos significativos para a formação das novas gerações tendem a diferenciar-se, seja porque o ingresso nas instituições é cada vez mais precoce, seja porque, num sentido mais geral e profundo, os adultos perderam a segurança e a capacidade de definir o que querem oferecer como modelo às novas gerações (TEDESCO, 2004, p. 34).

Diante da questão em que os professores foram indagados quanto a presença de discussão e espaços para capacitação referente à formação integral nas escolas, as respostas evidenciaram que parte delas, apesar de reconhecerem a importância da temática, ainda não a desenvolvem de forma efetiva, mas apresentam a preocupação com comportamentos apresentados pelos alunos. Observa-se que essa falta de

efetivo trabalho voltado para a formação integral do aluno, decorre das limitações dos cursos de formação de professores e da ausência ou baixa qualidade em sua formação continuada. Embora a escola pública apresente reuniões semanais denominadas ATPCs, estas muitas vezes apresentam conteúdos de cunhoburocrático e informativos com tempo limitado para efetivos estudos e reflexões embasadas. O próprio gestor muitas vezes também apresenta formação limitada, lhe faltando embasamento para promover a formação continuada de sua equipe.

A consciência e reflexão relacionada ao que se faz enquanto prática pedagógica de qualidade, demanda preocupação com a dimensão do desenvolvimento social, que envolve, entre outros aspectos, o desenvolvimento moral que se refere “a vários conteúdos, se estivermos a falar de normas morais, de valores sociais ou de regras convencionais” (PALACIOS; GONZÁLEZ; PADILNHA, 2011, p. 199).

Dessa forma, o que está envolvido é criação de uma cultura democrática de participação ativa de todos, que nem sempre os professores apresentam por não ter ocorrido na sua formação básica e/ou profissional. A formação deles se deu num contexto escolar tradicional ou, mais do que isso, numa formação profissional ausente de resultados efetivos para as necessidades educacionais do presente.

Conforme colocam Olson e Bruner (2000, p. 22), há a necessidade de levar em conta:

as teorias pedagógicas populares que aqueles engajados no ensino e na aprendizagem já têm, porque quaisquer inovações terão de competir com as teorias populares, substituí-las, ou de outra maneira, modificar essas teorias que já guiam tanto os professores quanto os alunos.

Nesse contexto Perrenoud considera:

Resta aprender a analisar, a explicitar, a tomar consciência do que se faz. Participar de um grupo de análise de práticas [...] a qual permite interiorizar posturas, procedimentos, questionamentos, que se poderão transferir no dia em que nos encontramos sós em nossa classe, ou melhor, ativos em uma equipe ou um grupo de trocas (PERRENOUD, 2000, p.160).

Os dados coletados nessa pesquisa explicitaram que, das escolas que os professores entrevistados trabalham, apenas uma não apresenta preocupação com o desenvolvimento da moralidade, as demais se preocupam em níveis diferentes de dedicação, o que deixou claro que o tema se tornou mais abordado mediante a situação pandêmica provocada pela COVID-19 no país. Dessa forma, escolas que não apresentavam essa abordagem estão iniciando seus trabalhos

voltados para o tema.

Conforme relato:

Não tivemos tempo para isso antes da pandemia, as reuniões remotas são tentativas de manter o foco. Antes da pandemia a escola estadual sempre teve essa preocupação de forma sutil, não como agora, mas varia de escola para escola (P6).

As observações referentes as colocações dos entrevistados nos levam a considerar que, apesar da pandemia da Covid-19 trazer para a escola a preocupação com a saúde mental, esta não garante a efetiva motivação e trabalhos voltados para o desenvolvimento moral dos alunos pelo fato de que essa aprendizagem se constrói com ações intencionais, planejadas e coletivas.

A maioria das escolas apresentam a indisciplina de seus alunos como resultado da ausência de atividades significativas e coerentes com a realidade vivenciada e como consequência deparam-se com a insubordinação dos estudantes às regras do ambiente escolar e conflitos mediados nem sempre de forma assertiva.

Nas palavras de Tedesco (2009), quando nos referimos a escola com demandas sociais não significa reproduzir na escola experiências vividas em seu exterior, mas sim se preocupar com a compensação dos déficits em socialização democrática que existe na sociedade. A escola deve ser promotora da vinculação com o outro, ainda mais nos tempos atuais com a potencialização das tecnologias, com o diferente, com o distante. Dessa forma Tedesco considera que a ética e a formação da personalidade transcendem o cognitivo.

As respostas apresentadas refletiram variações na mesma natureza de ensino, ou seja, houve professores da rede estadual que afirmaram que sua escola trabalha e dá importância ao tema, assim como houve professores que afirmaram não ter iniciado esse movimento ainda. O que nos leva a concluir que o reconhecimento da importância do trabalho com a temática de moralidade depende dos direcionamentos priorizados pela gestão. Um dos entrevistados considerou que a BNCC trouxe essa temática para a escola, fazendo com que se tornasse mais presente no planejamento e preocupação escolar.

A questão 11 foi voltada para a percepção do professor quanto sua formação e preparação para a temática “moralidade”. Os 06 professores afirmaram não se sentir preparados para trabalhar o tema com os alunos, inclusive um deles ressaltou que a graduação deveria apresentar essa formação que se faz tão relevante no contexto educacional. Observa-se que “grande parte dos professores reconhecem a

importância do trabalho de moralidade nas escolas, mas não sabem como fazê-lo” (TOGNETTA, 2009, p.90).

Vinha (2000), afirma que as escolas precisam ficar atentas as pesquisas referentes ao desenvolvimento da criança, aos novos trabalhos em educação e em aprendizagem para que as análises e reflexões produzidas possam apontar caminhos para amplificar a estrutura que se encontram a maioria de nossas escolas. “O estudo e o aperfeiçoamento são necessários em qualquer profissão[...] No caso do educador, apenas o curso do magistério ou faculdade não são suficientes para uma boa formação” (p.127).

A última questão foi deixada em aberto, caso o professor desejasse fazer considerações finais, das quais destacam-se abaixo considerações evidenciando a percepção quanto o aspecto comparativo entre escola de educação básica pública e privada.

Eu trabalho em uma escola particular e em outra estadual, e existe uma grande diferença entre essas duas realidades . Comecei na estadual e só depois fui conhecer a particular e vi que a realidade é muito diferente, o que trabalhamos e a forma como trabalhamos, a busca pelo conhecimento intensa é diferente. Nós professores vamos atrofiando, na escola estadual tudo está bom, nós vamos nos acomodando, aquela aula que dávamos a 10 anos continua a mesma, não muda nada para o aluno que está totalmente tecnológico atualmente. Acho que a educação estadual precisa dar uma “chacoalhada”, vejo muita resistência, vamos ver se com todo esse momento que estamos vivendo algo muda. (Considerações sobre a escola pública). Me surpreendi com a educação. Quando comecei a estudar, nunca achei que seria professor, mas foi uma coisa que me encantou. (P1)

Nas colocações acima o professor considera haver diferença na postura do profissional em escolas públicas e privadas, fato este que, em sua percepção, deve-se a “acomodação” do professor de escola pública.

Considero o tema muito relevante para o aluno, mas também para o professor. O profissional precisa receber incentivo para o estudo para ter base e firmeza no que faz porque aí poderia encontrar outros caminhos para chegar onde precisa. Formação integral é importante para o aluno, mas também para o profissional. (P6)

Ficou evidente nessas respostas o quanto a formação para o desenvolvimento da moralidade precisa ser intensificada nas escolas e cursos de formação dos professores.

Conforme Vinha (2000), há constatação de que o mercado de trabalho tem exigido profissionais “mais criativos, independentes, com formação global, autodidatas, que saibam tomar decisões, assumir responsabilidades, que se valem do raciocínio para encontrar respostas e soluções” (p.127). Dessa forma fica claro que

metodologias que privilegiam decorar fórmulas, esperar alguém decidir por ele e apenas usar da obediência estão ultrapassadas mediante as demandas atuais da educação.

Toda profissão precisa ser aprimorada constantemente e na velocidade que as pesquisas e informações são produzidas hoje essa necessidade encontra-se ainda mais potencializada. No caso do professor os cursos de magistério e graduação são insuficientes para uma boa formação, inclusive o nível desses cursos também precisa ser reavaliado. “É comum o professor achar que já aprendeu o suficiente, ou que na teoria é uma coisa e na prática é outra. É fundamental o estudo constante. Pelo fato do educador trabalhar com seres humanos, sua responsabilidade aumenta” (VINHA, 2000, p.127)

As entrevistas foram realizadas de forma flexível e espontânea. Sendo assim, a questão 12 voltou no assunto da formação integral, indagando o professor quanto aos conteúdos que consideram importantes para trabalho com os alunos. As respostas foram diversas: cidadania e ética, aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos, afetivos, desenvolvimento da consciência de valores morais, trabalho em grupo, resolução de problemas, diálogo, protagonismo, argumentação. Apenas duas respostas foram repetidas, o que evidencia a variedade de visões de conteúdos quanto a formação integral.

Com a análise da consideração de um professor entrevistado referente ao caráter emergencial em sua profissão, percebe-se que a docência para alguns não foi uma escolha profissional inicial, como nos propõe Oliveira et al (2017, p.09):

Assim podemos atribuir sentidos as experiências que nos passa e nos interpela, nos põe a escuta no transcurso da nossa formação ao longo do tempo, como nos tocar e nos comover, com a riqueza da experiência de um dia para o outro como potencial de formação e de transformação.

Apesar de P1 ter iniciado na docência de maneira inesperada, sem um repertório de conhecimentos didático-pedagógicos, buscou superar tal acaso por meio de complementação pedagógica, porém não houve continuidade em cursos de formação, fato que pode ser explicado por trabalhar em três instituições diferentes, com jornadas que não permitem tempo para investir em sua formação. Já a P6, após optar pela docência, buscou formação *Stricto Sensu*, e após sua conclusão descontinuou seus estudos acadêmicos para se dedicar a família e não encontrou mais oportunidade para voltar aos estudos .

A abordagem da categoria V, voltou-se ao preparo docente para o trabalho de

formação integral na escola evidenciando o reconhecimento dos professores quanto a importância de sua formação contínua como forma de preparo para sua atuação educacional. Nessa perspectiva, Perrenoud (1997), considera a formação dos professores como um caminho a trilhar com formação focada na união da teoria e prática como forma de estimular para uma escola ativa, contemporânea e mais igualitária. Dentre algumas reflexões apresentadas como referência a formação do professor, afirma-se a necessidade de alguns princípios:

1-Privilegiar uma formação de tipo clínico, isto é, baseada na articulação entre prática e reflexão sobre a prática; 2-Permitir aos professores em formação a aquisição de bases teóricas sólidas. 3-Fazer tudo para que a responsabilização seja progressiva. 5-Favorecer uma aproximação integrada da didática, articulando domínio dos conteúdos, metodologia e formação pedagógica; 6-assegurar que as modalidades de formação sejam coerentes com as orientações pedagógicas que lhes são propostas (PERRENOUD, 2008, p. 118).

Na pergunta referente ao que motivou os entrevistados a serem professores, buscou-se compreender os aspectos atraentes na profissão. Observou-se o predomínio pelo desejo de cuidar e a influência de pessoas que exerciam a profissão com compromisso e ações diferenciadas vinculadas ao respeito e afeto. Com as respostas dessa questão, é possível inferir que os aspectos atraentes na profissão docente estão ligados a representações e idealizações relacionadas ao cuidado. Contudo ao indagarmos quais pontos consideram importantes para a docência, observamos na fala da participante (P5) a presença da cultura da transmissão do conhecimento como forma de ensinar.

Dialogando com esses relatos, recorreremos a Perrenoud (2007, p.14) que considera as competências e saberes que um professor deve ser provido como “organizador de uma pedagogia construtivista; garantia do sentido dos saberes;criador de situações de aprendizagem; administrador da heterogeneidade”. O autor também ressalta posturas de práticas reflexivas e implicação crítica como fundamentais para a sociedade em transformação, onde a capacidade de inovação passa pela reflexão da prática vivenciada para a construção do conhecimento.

Subirats (2008) também traz contribuições quanto as demandas educacionais para o século XXI “a educação deve formar indivíduos capazes de buscar e manejar por sua conta os conhecimentos que lhes sejam necessários, operação muito diferente da de transmitir conhecimento propriamente” (p.196).

Puig (2008), faz considerações referente a qualidades pessoais de diferentes educadores como integrantes no relacionamento com os alunos. “Essas qualidades

repercutem diretamente na experiência escolar do grupo e especialmente nos sentimentos ou vivências que a escola desencadeia em cada um de seus membros” (p.194). Dentre os elementos considerados por esse autor como influentes na relação afetiva com os alunos, destacou quatro.

O primeiro refere-se à aceitação acolhedora e positiva do professor a tudo aquilo que seu aluno lhe apresenta. Nesse elemento percebe-se geralmente a compreensão empática, onde o adulto coloca-se no lugar de seu aluno com o objetivo de entender a leitura que este faz da realidade, e o respeito positivo incondicional. Ainda focado nesse elemento encontra-se a necessidade em reconhecer seu aluno como valioso, independentemente de qualquer condição ou sentimento. Essa atitude do educador favorece a manifestação do aluno de forma espontânea, o que é muito positivo em seu desenvolvimento.

O segundo elemento refere-se à autenticidade ou coerência do educador. “a partir do ponto de vista da educação moral e cívica, cabe defender a figura de um educador com altos níveis de coerência entre o que sente e o que expressa, entre o que pensa e o que comunica” (PUIG, 2008, p.196).

A concepção positiva da pessoa e das relações humanas é o terceiro elemento, onde o professor deve favorecer ou criar condições adequadas para que o aluno possa encontrar uma solução satisfatória para resolver os conflitos com seus pares. E por último Puig apresenta a maturidade emocional do educador, ressaltando a importância de este não realizar suas intervenções com apresentações de mundo a partir de sua visão pessoal, pois esta abordagem desconsidera a diversidade e a pluralidade de pontos de vista. Nas palavras de Puig, 2008:

Consideramos que o professor, em seu papel de educador, deve estar preparado para manter-se sereno e ponderado diante dessas oscilações inevitáveis nas atitudes de seus alunos. Provavelmente, esta equanimidade e estabilidade na atitude do professor que não perde o equilíbrio interno diante de uma atitude hostil, nem se deixa alterar por uma adulação, depende de um alto grau de segurança interior, sem a qual dificilmente poderia enfrentar a variedade de situações emocionais às quais se vê submetido (p.199).

Mediante contexto do desenvolvimento da moralidade no ensino fundamental focado no desenvolvimento moral dos alunos, apresentamos algumas atitudes e valores profissionais favoráveis a seu trabalho, porém cabe a cada educador adaptar e recriar caminhos e estratégias para seu foco de formação dos alunos.

Com as análises realizadas, verificamos que a equipe docente em grande parte percebe e reconhece a necessidade de rever métodos e estrutura do processo ensino

aprendizagem, mas sua formação precisa ser amplificada e contínua para que favoreça um trabalho embasado que apresente resultados efetivos de aprendizagem.

5. Capítulo

Produto Educacional

Após análise dos dados e com o suporte epistemológico, houve o confronto com a literatura para elaboração do produto educacional a ser utilizado pelos professores com os alunos em suas atividades didáticas.

Realizamos pesquisa bibliográfica a fim de conhecer jogos disponíveis na literatura que favoreçam o desenvolvimento da moralidade em estudantes da educação básica. A partir dessa seleção elaboramos uma caixa com diferentes jogos para contribuir com uma formação que ultrapasse a apropriação de conteúdos acadêmicos reducionistas, mas que colabore com a formação integral na construção do desenvolvimento moral.

O produto desta pesquisa foi a criação de uma caixa de jogos intitulado “Jogos interventivos no desenvolvimento moral em alunos da Educação Básica”. Esta é formada por adaptações dos jogos e apresentados no Seminário “Ética, moral e afetividade no cotidiano escolar”, promovido pelo laboratório de psicologia genética da Unicamp (TOGNETTA, 2003 e 2009) e jogos elaborados pela autora do trabalho.

As adaptações realizadas apresentaram como objetivo explicitar a possibilidade de ampliação das opções na confecção dos jogos para que os professores possam vê-los como possibilidades e não como algo fixo e acabado.

Considerando que a escola é uma instituição de grande relevância no desenvolvimento moral, a intenção do produto educacional deste trabalho foi criar, através da ludicidade, recursos para instrumentalização do professor favorecendo subsídios ao aluno para realizar reflexão referente a seus comportamentos, julgamentos, atitudes e relacionamentos interpessoais em busca da construção de seu desenvolvimento moral.

Utilizamos os jogos como possibilidade de estratégias para o desenvolvimento moral por meio da ludicidade focada em valores, reflexão quanto as tomadas de decisões e resolução de conflitos.

Ressaltamos que, apesar do material propor interação entre os pares, este não dispensa a presença do professor, considerando que ele é o mediador no desenvolvimento moral.

A ferramenta traz orientações metodológicas ao educador para que se tenha melhores resultados em sua utilização. Os jogos interventivos propostos podem ser utilizados por diferentes faixas etárias, considerando as adequações necessárias.

5.1 Resumo do produto.

O produto apresenta como título “Jogos interventivos no desenvolvimento ético-moral em alunos da educação básica”.

A caixa de jogos proposta será utilizada como um dos recursos pedagógicos para os professores e como material para os alunos da educação básica, no desenvolvimento moral nas crianças e adolescentes. Os jogos poderão ser usados por professores, pais, educadores em geral que tenham como objetivo provocar reflexões para o desenvolvimento moral nos educandos. Espera-se com esses jogos apoiar ações na construção da moralidade.

5.2 Público-alvo

O público desse produto são alunos e professores da educação básica.

Sabemos que esse tipo de trabalho só é possível a partir da parceria escola família, onde ambas educam e ensinam.

Estamos inseridos na sociedade e colaboramos para a constituição desta pautada pela diversidade econômica, política e religiosa.

As novas tecnologias, como a internet e as redes sociais nos colocam novas demandas no campo da construção do conhecimento, como também no instrumento de obtenção e disponibilização dele. Temos uma gama cada vez maior de informação, mas, ao mesmo tempo, são ineficientes os mecanismos de seleção e de trabalho com tais informações. Percebe-se como desafio para os educadores a construção de sequências didáticas que, ao mesmo tempo em que trabalham com seus alunos o cognitivo, desenvolva dimensões afetivas e morais, contribuindo para a constituição da pessoa ética no ambiente escolar e nos demais ambientes de sua vivência. Vale ressaltar também a formação continuada dos professores como prática imperativa para que o processo de ensino aprendizagem seja desenvolvido com qualidade, focado na formação integral com olhar dedicado a construção do desenvolvimento moral. “Definitivamente, estamos diante do desafio de construir uma sociedade na qual existam níveis muito altos de solidariedade, coesão e responsabilidade, tanto intra como intergeracional” (TEDESCO, 2015, p.27).

5.3 Objetivo

Disponibilizar recursos pedagógicos que proporcionem ao professor estimular o processo de desenvolvimento da moralidade como parte da formação integral dos alunos, proporcionando através dos jogos, reflexões, debates, troca de ideias e posicionamentos focados no desenvolvimento moral.

5.4 Avaliação do produto educacional.

Como exigência do Programa de Mestrado Profissional e objetivo de avaliar a qualidade e a viabilidade de aplicação do material didático “Jogos interventivos no desenvolvimento ético-moral em alunos da educação básica” nas escolas públicas e privadas, este foi enviado juntamente com um questionário no formato digital composto por 13 questões, dentre as quais 06 foram abertas e 07 fechadas.

Os professores (avaliadores externos-A1,A2,A3, A4 e A5) que desempenharam a função de avaliar o material apresentam-se com a faixa etária entre 33 e 52 anos. Dentre eles, 03 são do gênero feminino e 02 do gênero masculino. Quanto ao tempo de atuação na docência da educação básica, 01 deles tem menos de 10 anos, 03 professores de 10 a 20 anos e 01 apresenta 28 anos de atuação na área da educação. Dos 05 professores que realizaram a análise, 02 trabalham somente na rede municipal de ensino no segmento de educação infantil, 02 na rede municipal e privada, no segmento de educação infantil e fundamental 1 e 01 professor atua na rede estadual e privada nos segmentos de fundamental 1, 2 e médio.

De acordo com a avaliação realizada pelos professores verificou-se que em sua totalidade consideraram o material adequado para alunos de educação básica. As atividades foram consideradas claras e objetivas, possibilitando a compreensão das propostas no momento da aplicação.

A totalidade dos professores que avaliaram o material considerou-o possível de ser desenvolvido na escola. Nesse sentido, todos os professores julgaram a proposta com qualidade e aplicabilidade para que a educação moral em valores seja trabalhada na escola.

Não houve apontamentos dos professores com vistas a enriquecer o material, justificadas por julgarem o material completo.

As atividades propostas no material “Jogos interventivos no desenvolvimento ético-moral em alunos da educação básica” apresentam-se direcionadas ao diálogo e reflexão de modo a favorecer a organização do processo de ensino e aprendizagem com vistas à construção do desenvolvimento moral. As atividades, estratégias e recursos assim como os valores, ficam a critério do professor baseado nas características e necessidades dos alunos e dos recursos didáticos disponíveis (LIBÂNEO, 1994).

Dessa forma, esse material apresenta-se como um recurso para o processo de ensino e aprendizagem focado no desenvolvimento moral com espaço para a inovação, flexibilidade e autonomia dos professores no redirecionamento do caminho a trilhar a fim de atender as demandas educacionais de seu contexto.

A avaliação dos professores em relação ao material apresentado por meio dessa dissertação explicitou que este indica temática pertinente e direção possível para que docentes realizem atividades e vivências com alunos da Educação Básica que contenham o desenvolvimento moral como objetivo final.

Os jogos oportunizam aprendizagem de forma lúdica, reflexiva e dialógica colaborando com o desenvolvimento e interesse por temas diversos, inclusive dilemas morais. Para atender esses propósitos é essencial a mediação do professor nesse trilhar de desenvolvimento moral.

Assim:

O conceito de comunidade justa, de Kohlberg, vivido de modo prático por meio dos Jogos Cooperativos na Educação, mostrou-se pertinente e potente em possibilitar condições para o desenvolvimento Moral dos alunos. Esse material na minha concepção vai ao encontro dessa perspectiva. Aborda teoricamente a temática e traz possibilidades práticas para associar esse tema extremamente relevante para a formação integral do educando que com a ludicidade contribuirá nas diferentes situações e/ou conflitos do cotidiano das salas de aula, e conseqüentemente no desenvolvimento moral desses futuros cidadãos (A-1).

Evidencia-se assim o quanto os jogos apresentam-se como ferramenta pedagógica na educação básica por serem dotados de características que vão ao encontro das necessidades apresentadas pelos alunos deste nível com espaço para inovação, flexibilidade e autonomia do professor em seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou levantar o conhecimento prévio dos professores referentes à concepção do desenvolvimento moral envolvido na formação integral de alunos da educação básica.

Considerando a concepção apresentada pela LDB, a formação integral abrange os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais do aluno.

Partimos da hipótese inicial de que professores precisam de orientação e formação continuada para o trabalho com a moralidade, inclusive da conscientização sobre a importância e a influência dessa temática no desenvolvimento dos discentes.

Estudos apontam que a educação do futuro deve preparar o aluno para atuação ativa e construtiva em sua vivência, passando pela tomada de decisões conscientes, autônomas e preparação para o trabalho, mas que também saiba lidar moralmente com as situações adversas no ambiente em que vive.

Para La Taille 2006, a educação moral ao passar a ser não obrigatória, evidencia a necessidade de reformulação e revisão dos trabalhos voltados para a moralidade. Dessa forma, passa-se a avaliação subjetiva dos objetivos a serem alcançados, variando de pessoa para pessoa.

Para que o desenvolvimento moral aconteça de forma efetiva e leve a internalização de valores morais, a escola precisa reorganizar sua estrutura curricular de modo a inserir os temas transversalmente sem deixar de considerar as disciplinas do currículo. Vale ressaltar que o trabalho a ser desenvolvido na construção da moralidade deve ser intencional e planejado, não pode ser considerado como currículo oculto.

O trabalho intencional voltado para a moralidade deve se pautar em atividades que proporcionem reflexão, construção de argumentos e contra-argumentos, discussão de dilemas morais, clarificação de valores, exercícios autobiográficos, exercícios conceituais como alternativas para a construção da moral pretendida. Esses são exemplos de possibilidades para o desenvolvimento moral, o que as metodologias de reprodução mecânica não conseguem garantir. Verificou-se que as atividades exemplificadas acima podem ser praticadas com o uso de jogos como ferramentas eficazes no processo ensino aprendizagem.

Segundo a perspectiva piagetiana, o jogo apresenta característica que favorece

de forma lúdica, prazerosa e divertida o desenvolvimento no processo de aprendizagem desde a educação infantil favorecendo a transformação do ser humano em toda educação básica. Por sua vez, a tarefa formativa pensa cada indivíduo, mas que constrói na relação com o outro, somada aos valiosos elementos culturais.

O ser humano é em primeiro lugar uma expansão de si próprio, de forma a gerenciar as pressões externas de modo que seus valores prevaleçam em detrimento de qualquer modismo ou consequências do capitalismo, buscando assim articular a busca de sentido por meio de “vida boa” ou de uma vida que “vale a pena ser vivida” conforme La Taille (2006).

Observa-se que os valores morais decorrem de aspectos econômicos, políticos e sociais que se fazem diante das condições culturais da sociedade, fato este que nos remete ao período atual denominado como pós-moderno caracterizado pelas alterações nas vivências, formas de relacionamento e grande salto na tecnologia e comunicação. Bauman (2003) ao refletir sobre o mundo contemporâneo o nomeou como “modernidade líquida” considerando-o como um período vulnerável nas relações interpessoais originado no capitalismo industrial onde a economia era mais valorizada em relação aos aspectos sociais e humanos resultando na substituição da moral pelo consumo, onde a pessoa era valorizada pelo poder de compra em detrimento do “ser”. Hoje ainda vivenciamos essa “modernidade líquida”, o que fica evidente quando acessamos as redes sociais e deparamos com a sociedade do espetáculo de si com exibição do ter, imitação de modos de vida, culto as celebridades e supremacia de marcas não importando o produto, caracterizando a “cultura da vaidade”. Fato este em que o capitalismo apresenta o prazer imediato como solução para a tristeza e ansiedade, passando pela intensificação do individualismo e prazer mediados pela tecnologia em busca da felicidade.

Vale ressaltar que estudos apontam que os valores morais independem da época e da sociedade, são atemporais e absolutos, o que muda são os bens por serem relativos e mutáveis.

Com base nas contribuições do referencial teórico que fundamentam esse trabalho e na pesquisa de campo realizada, observamos que a temática proposta por esse trabalho é pouco desenvolvida de forma efetiva a levar o aluno gradualmente a sua autonomia moral. A situação pandêmica da Covid-19 trouxe maior intencionalidade de trabalhos voltados para o desenvolvimento moral no contexto escolar.

A partir das contribuições de diferentes pesquisadores da área da educação moral, foi possível estabelecer um diálogo entre a literatura e os dados coletados por meio da pesquisa de campo, a qual revelou-se a necessidade da formação continuada, revisão nos cursos de graduação de professores e atualizações condizentes com as demandas educacionais atuais embasadas em trabalhos científicos como uma das formas de aprimoramento das práticas pedagógicas.

Os resultados apresentados nesta pesquisa indicam que a utilização dos jogos como instrumentalização pedagógica para que o desenvolvimento moral seja uma possibilidade, faz-se primordial a criação de condições favoráveis e potenciais para que o trabalho aconteça, passando também pela formação do professor, promoção de ambiente socio-moral, práticas de cooperação em detrimento das práticas coercitivas, relações interpessoais de respeito mútuo e igualdade.

O uso de jogos reflexivos e dialógicos é uma ferramenta que poderá favorecer na escola a promoção de ambiente socio-moral no desenvolver-se do aluno integralmente sob a perspectiva cognitiva e moral, pois, como coloca Tedesco, o desafio posto “é de formação de uma inteligência responsável, que supere a ideia de uma moral sem base científica e de um desenvolvimento científico sem controle moral” (2015, p.36).

Essas ferramentas se mostraram eficazes a mobilizar habilidades, posturas e hábitos saudáveis socio-emocionalmente, contribuindo para o desenvolvimento humano que ultrapassem a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas para isso o educador não deve evitar o conflito, mas entendê-lo como oportunidade de trabalhar a construção da moralidade.

A finalidade da educação enquanto prática social é a formação do ser humano, a qual precisa de planejamento intencional e desenvolvimento durante toda a vida escolar e em sociedade.

A caixa de jogos, intitulada “Jogos interventivos no desenvolvimento ético-moral em alunos da educação básica”, desenvolvida como produto deste estudo diante do cruzamento dos dados teóricos com o resultado da pesquisa de campo realizada, será usada como ferramenta pedagógica que passará pela emoção, pelo afeto, pela diversidade, respeito e educação como direito. Esta é voltada a auxiliar professores e alunos da educação básica no desenvolvimento moral em busca da autonomia.

Ao ser submetido à avaliação de avaliadores externos, o produto educacional foi considerado com qualidade e aplicabilidade para que a educação moral em valores

seja trabalhada na escola. Ressaltamos que as atividades, estratégias, recursos, assim como os valores a serem trabalhados ficam a critério do professor mediante as características e necessidades de seus alunos além dos recursos disponíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. **Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 4, n. 12, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2870/1803>. Acesso: 11 outubro2020.

ARAUJO, U. F. **Escola, democracia e a construção de personalidades morais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200007&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 17 set. 2020.

ARROYO M. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33-45.

BAUMAN, Z. **A modernidade líquida**. (recurso eletrônico). Rio de Janeiro. Zahar, 2003.

BOCK A.M.B.; FURTADO. O.; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ª edição. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 outubro 2020.

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

CALDART, R. S. **Sobre a função social da escola**. Forum Educacional, Rio de Janeiro, jul.-set., 1988, p. 61-84. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/61018/59237> Acesso em 22/10/2020.

COLL, C. e MARTI, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALÁCIOS, J. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação** . 2ª edição. Vol 2. Porto Alegre: Artmed. 2004, p.45-59.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. 2003. Editorações, tradução do prefácio e versão para eBook eBooksBrasil.com Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html>. Acesso em 06 de dezembro de 2020.

DICIONÁRIO MICHAELIS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues->

brasileiro/dignidade/. Acesso em 22 de outubro 2020.

DUARTE R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **UFRGS, 2009**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 11 outubro 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUCHER, C. e WALTON, L.. **História mundial: jornadas do passado ao presente**. Porto Alegre: Penso, 2011.

HENZ C. ILGO . Paulo Freire e a educação integral Cinco dimensões para (re)humanizar a educação. . In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.82-93.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jau/panorama>. Acesso em: 18 outubro 2020.

J.M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

KANT, I. Prefácio. In: I., K. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes: 70 textos filosóficos**. 1a. ed. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2007. p. 6 a 10. Disponível em: file:///C:/Users/Seven/Desktop/Kant-Fundamentacao_da_Metafisica_dos_Costumes%20(1).pdf. Acesso em: 26 setembro 2020.

KISHIMOTO, T.M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brnquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 06 fevereiro 2021.

LA TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S. de; VIZIOLI, L. **Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003**. Educ. Pesqui., São Paulo. v. 30, n. 1, p. 91-108, Apr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100006>. Acesso 17 setembro 2020.

LA TAILLE, Y.; S., M. M. S. D. **Crise de valores ou valores em crise? (recurso eletrônico)**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

_____**Cultura do respeito de si** in Formação ética do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____**A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação**. In: **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da psicologia. **Revista educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-25, 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, C. C. N. L. M. J.; C, M. S.; TEIXEIRA, V. R. F. V. S. **A ludicidade e a pedagogia do brincar (recurso eletrônico)**. Porto Alegre: Sagah, 2018.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. D.; PETTY, A. L. S. P. N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar (recurso eletrônico)**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARCHESI, A; PALÁCIOS, J. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª edição. Vol 1. Porto Alegre: Artmed. 2004, p. 199-213).

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomoraís**. In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org). Coleção Valores sociomoraís: reflexões para a educação. Americana/SP: Adonis, 2017

MARQUES, F. E. S. **Liberdade e modernidade: entre o individual e o coletivo**. Logos: comunicação e universidade. V. 9, n.1, 2002. In: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14743/11193>. Acesso em 30 dez. 2020

MARTINS, R. A; BRAGA, M. C.B.B.; SILVA, I. A.; LUCATTO, L. C. **Quando ajudar é preciso! o valor da solidariedade**. In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org). Coleção Valores sociomoraís: reflexões para a educação. Americana/SP: Adonis, 2017

MENIN, M. S. de S. **Valores na escola. Educação e Pesquisa**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/26678>>. Acesso em 03 fevereiro 2020.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica**. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília,

DF, 15 abr. 1998^a

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

MINISTÉRIO da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília:MEC/SEB,2017. Disponível em :

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 26/09/20.

MIRAS, M. COLL, C., MARCHESI, A. e PALÁCIOS, J. (org.). **Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar.** 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 209-222.

MONTANHA L.T.; LEPRE R. M.; SILVA R. F.; COSTA R. C. **O percurso histórico dos valores morais e éticos: contribuições da psicologia do desenvolvimento da moralidade.** Rev.Eletrônica Pesquiseduca, ISSN: 2177-1626, Santos, v. 08, n. 16, p. 423-439, jul.-dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/517/pdf>. Acesso em: 18 outubro 2020.

MURCIA, J. A. M. (org) e colaboradores. **Aprendizagem através dos jogos (recurso eletrônico).** Porto Alegre: Atmed, 2008.

NÓVOA A. **Os professores e a sua formação.** In: Nóvoa, A. (org). 2^a edição. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA R. S. Professor por acaso? A docência nos institutos federais. **Revista Profissão Docente.** Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago.- dez., 2017. Disponível em : <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1115/1353>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

OLSON, David, R. e RORRANCE, Nancy (org.) **Educação e desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 21-35.

OLSON, R. e BRUNER, Jerome S. **Psicologia popular e pedagogia popular.**

PALACIOS, J; GONZÁLEZ, M.D. M; PADILLA, M. L. Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os dois e seis anos. In: COLL, C;

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. THURLER, M. MACEDO, L. MACHADO, N. J. ALESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI : a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas**

sociológicas. 2ª edição. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. 1997.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4a. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. 25ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2017.

_____. **A FORMAÇÃO do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.

PINTO, J. M. R. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101/290>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

PORTAL FNDE, FUNDEB, s/d. <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em 16/07/2021.

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

ROMÃO, M. F. **Dimensões do jogo (recurso eletrônico)**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Relat_Escola.asp?ID_DIR=049&ID_MUN=401&ID_DIST=&NM_MUN=JAU&NM_DIST=&CD_ADM=3&Nova=1 Acesso em 08/10/20.

SECRETARIA de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 outubro 2020.

SENNET, R. D. **A corrosão do caráter- consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SOUZA, V. T.; PLACCO, V. M. S. **Educação, valores morais e a visibilidade social no desenvolvimento do sujeito**. Periódicos Eletrônicos em Psicologia, Rio de Janeiro, junho 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000200013. Acesso em 17 outubro 2020.

SUBIRATS, M. **A educação no século XXI : a urgência de uma educação moral**. In: IMBERNÓN, F. et al. A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.195-205.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2004.

_____ **CALIDAD De La Educación Y Políticas Educativas.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p. 795-811, set. /dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300006. Acesso em 14 de março de 2021.

___ **Escola e sociedade no século XXII.** In: JARAUTA, Beatriz e IMBERNÓN, Francisco (org.) Pensando do futuro da educação: uma nova escola para o século Porto Alegre: Penso, 2015, p. 25-37.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2003.

___ **A FORMAÇÃO da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; DAUD, R. P. **Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito.** In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. (org). Americana. SP: Adonis, 2017.

UNESCO. Bureau Internacional de Educação. **Jean Piaget.** Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/en/ibe-staff/jean-piaget>. Acesso em 22 de outubro de 2020.

VALE, F. J. M. **Valor e educação:** visão histórico crítica do processo de valoração. 1a. ed. Bauru: Clube de editores, 2019.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** 25ª edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2004.

VINHA, T. P. et al. **Da escola para a vida em sociedade, o valor da convivência democrática.** In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org). Coleção Valores Sociomoraes: reflexões para a Educação. Americana-SP: Adonis, 2017.

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

ZABALA, A.; L., A. **Métodos para ensinar competências (recurso eletrônico).** Porto Alegre: Penso, 2020.

ANEXOS

APÊNDICE I: Roteiro de entrevista para os professores participantes da pesquisa.

Roteiro de entrevista

Nome: _____ idade: _____ sexo: _____

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo você atua na Educação Básica?
- 3) Qual a natureza da escola que você trabalha? Pública ou privada?
- 4) O que lhe motivou a ser professor (a)?
- 5) Você acha que ser professor (a) oferece realização pessoal? profissional e financeira?
- 6) O que você julga mais importante para a profissão do professor?
- 7) O que você entende por Formação Integral?
- 8) A formação integral é discutida na (s) escola (s) que você trabalha?
- 9) Você acha que o tema moralidade, como por exemplo, ética e valores são possíveis serem trabalhados na escola? Por quê?
- 10) Você acha que essas escolas que você trabalha tem a preocupação de trabalhar conteúdos de moral e ética, tendo em vista o reconhecimento de sua importância?
- 11) Você acha que o professor está preparado para trabalhar moralidade com seus alunos?
- 12) Quais conteúdos você considera importante para a formação integral do aluno?
- 13) Você gostaria de fazer mais alguma consideração?



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



Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido-TCLE (Adulto)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016).

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa "Construção da personalidade ética no contexto escolar", sob minha responsabilidade: Cássia Fernanda Segantini Sampaio.

O desenvolvimento da autonomia moral é muito importante mediante o contexto educacional, onde professores e gestores muitas vezes não encontram mecanismos eficazes para desenvolver nos alunos a moralidade e posicionamentos na convivência com seus pares. Com o objetivo de avaliar a construção da autonomia moral a partir dos conhecimentos prévios de alguns docentes, será realizada coleta de dados e, após esse levantamento, serão confrontadas com as análises bibliográficas. Como produto de pesquisa será elaborado uma caixa com jogos contendo temas reflexivos para serem usados pelos professores como recurso pedagógico e material para os alunos no desenvolvimento da personalidade ética. Os riscos para realização da pesquisa são inexistentes, visto que se trata de coleta de dados com elaboração de produto educacional de jogos reflexivos para serem usados pelos professores como recurso pedagógico e material para os alunos no desenvolvimento da moralidade.

Você participará da entrevista se quiser, é um direito seu e não terá problema em desistir.

Para sanar possíveis dúvidas ou obter esclarecimentos, em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso à pesquisadora Cássia Fernanda Segantini Sampaio, pelo telefone (14) 99727-1247 ou e-mail cassiafsegantini@gmail.com e o orientador Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, pelo telefone (14) 3103-9529 ou e-mail antonioframarques@gmail.com. Caso surja alguma dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, **Fone:** (14) 3103-6075 - Seção Técnica Acadêmica ou **e-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br. Sua participação na pesquisa será anônima e será informado de todos os resultados da pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser usados em reuniões e publicados em revistas científicas, mas sem identificar as pessoas que participaram. Você não terá nenhum custo ou benefícios financeiros para participar da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados



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



fornecerão informações para avaliar propostas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e participativas, enfim, contribui para melhorar a qualidade de ensino que oferecemos em nossas escolas.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____

() **aceito**

() **não aceito**

"Participar da pesquisa "" Construção da personalidade ética no contexto escolar".

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Jaú, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Construção da personalidade ética no contexto escolar

Pesquisador: CASSIA FERNANDA SEGANTINI SAMPAIO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 38281320.8.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.571.520

Apresentação do Projeto:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "O desenvolvimento da autonomia moral é muito importante mediante o contexto educacional, onde professores e gestores muitas vezes não encontram mecanismos eficazes para desenvolver nos alunos a moralidade e posicionamentos na convivência com seus pares. Com o objetivo de avaliar a construção da autonomia moral a partir dos conhecimentos prévios de alguns docentes, será realizada coleta de dados e, após esse levantamento, serão confrontadas com as análises bibliográficas. Como produto de pesquisa será elaborado uma caixa com jogos contendo temas reflexivos para serem usados pelos professores como recurso pedagógico e material para os alunos no desenvolvimento da personalidade ética".

Objetivo da Pesquisa:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Refletir sobre a produção bibliográfica referente ao papel da educação básica na construção da personalidade ética e moral visando propor uma caixa de jogos reflexivos para ser usado pelos professores como recurso pedagógico e material para os alunos no desenvolvimento da moralidade".

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.571.520

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descritos de forma adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante social e cientificamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Retirar a expressão "riscos inexistentes" e alterar para "riscos mínimos com eventuais desconfortos quanto ao processo de coleta de dados".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1629759.pdf	01/02/2021 18:00:07		Aceito
Outros	CartaJustificativa.pdf	01/02/2021 17:58:46	CASSIA FERNANDA SEGANTINI SAMPAIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/11/2020 21:19:09	CASSIA FERNANDA SEGANTINI SAMPAIO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	21/09/2020 16:06:57	CASSIA FERNANDA SEGANTINI SAMPAIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquis.docx	11/09/2020 15:45:26	CASSIA FERNANDA SEGANTINI SAMPAIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.571.520

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 03 de Março de 2021

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br