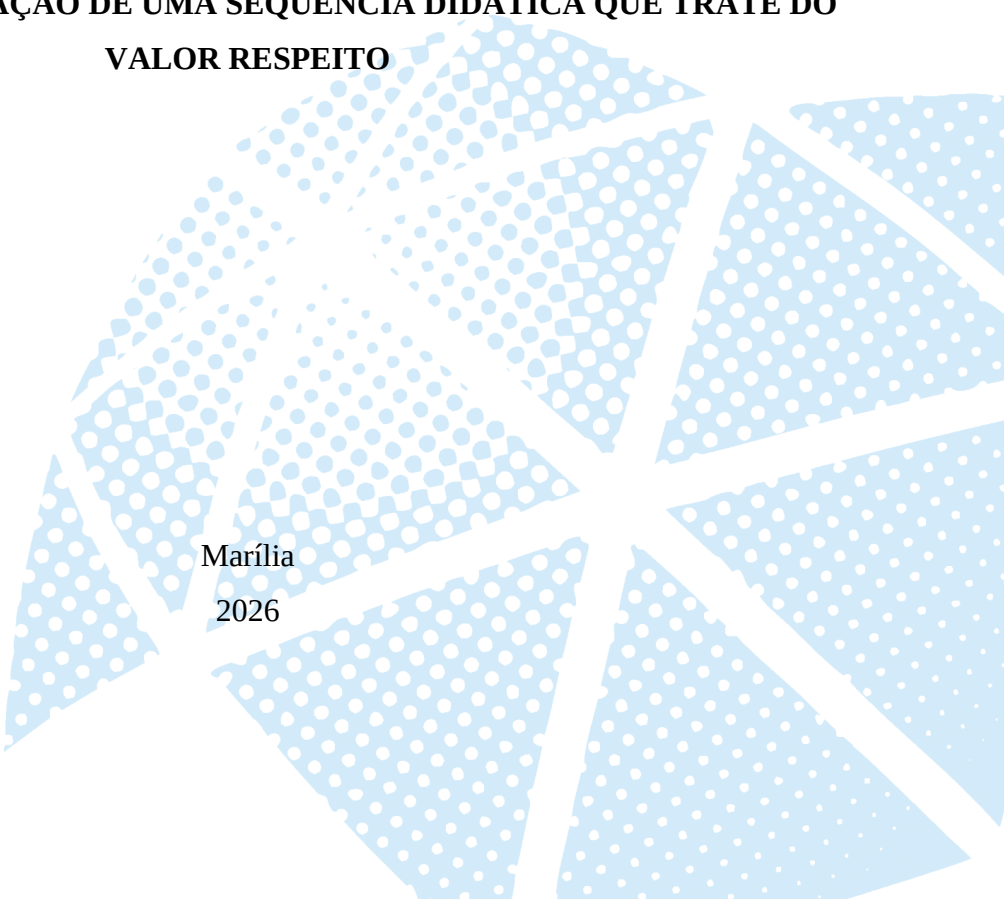


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO de MESQUITA FILHO” – UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

PRISCILA CAROLINE MIGUEL

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE TRATE DO
VALOR RESPEITO**

Marília
2026



PRISCILA CAROLINE MIGUEL

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE TRATE DO
VALOR RESPEITO**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Unger
Raphael Bataglia

Marília

2026

M636f Miguel, Priscila Caroline
Formação continuada de Professores da Educação Infantil
para a implementação de uma sequência didática que trate do
valor respeito / Priscila Caroline Miguel. -- Marília, 2026
180 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia

1. Formação Continuada. 2. Educação Infantil. 3. Sequência
Didática. 4. Valor Respeito. 5. Pesquisa-formação. I. Título.

PRISCILA CAROLINE MIGUEL

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE TRATE DO
VALOR RESPEITO**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Data da defesa: 10/12/2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Rita Melissa Lepre
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis e Faculdade de Ciências – Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UNESP/Assis) e Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica (UNESP/Bauru)

Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha
UNICAMP – Universidade de Campinas/SP
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que me concedeu o dom da vida e me ilumina para me manter nessa caminhada.

Aos meus pais José Carlos e Cristina, que sempre foram meu suporte para tudo e se eu cheguei até aqui devo muito a eles, mais uma vez obrigada. Confesso que a “promessa” deles de que fariam de tudo para que eu e minhas irmãs estudassem, foi algo muito importante que ainda fazem por nós. E foi sim a maior “herança” que deixam, além dos ensinamentos diários. Cada conquista em minha vida é nossa, pai e mãe... Agradeço também, por serem meu porto seguro, é sempre muito bom saber que tenho e posso contar com vocês.

Aos amigos Valter Brandão, Eduardo Guimarães Mielo, Maewa Martina, Aline de Novaes Conceição, Adriana Alonso Pereira, Maria Izabel Cava Pari de Paula (“Nina”), Carla Chiari e Raíssa Nunes Pinto, cuja amizade começou na UNESP e extrapolou os muros da universidade pelos momentos que dividimos as alegrias, as conquistas e as angústias. Obrigada por tudo e por tanto!

A minha orientadora Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia, por ter me aceito como sua orientanda, no Mestrado e agora no Doutorado, e ensinado muito sobre o que é ser de fato uma pesquisadora. Lembro-me perfeitamente de todos os ensinamentos que levarei para a vida toda. Um exemplo de pessoa a todos nós.

Aos colegas do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral), liderado pela Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia e do GEPEDEME (Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação), sob a liderança da Profa. Dra. Rita Melissa Lepre, com quem aprendo muito.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Campus de Marília com quem pude cursar disciplinas e aprender muito, em especial os professores Prof. Dr. Júlio César Torres, Prof. Dr. Raul Aragão Martins, Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali, Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian, Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo-Montoya e minha orientadora.

Às professoras Profa. Dra. Rita Melissa Lepre e Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha, por terem aceito o convite para serem Membros Titulares do Exame de Qualificação, além das preciosas contribuições para a continuidade da escrita desse trabalho. Que, agora, na Defesa, se somam ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins e a Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, mais uma vez obrigada. Que banca de peso e quanta responsabilidade a minha, por conseguir

reunir as minhas referências diárias nos meus estudos e pesquisas. Quanta admiração e que prazer.

Aos professores Dra. Aline de Novaes Conceição, Profa. Dra. Luciana Nogueira da Cruz e Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo que aceitaram serem membros suplentes da Banca.

Aos participantes dessa pesquisa, Diretoria Municipal de Educação, professores e gestão escolar, que foram essenciais para a elaboração desse estudo.

Aos estudantes dos Cursos de Fisioterapia, Filosofia e Pedagogia, com quem, na condição de Docente Bolsista e Professora Substituta, aprendi muito e fico feliz em ter contribuído para a formação de vocês e mais ainda, por vocês tanto contribuírem na minha. Vocês me motivam a ser uma professora melhor. Meu muito obrigada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Finalizo, compartilhando com todos meus sentimentos de realização, pois, essa tese é de todos aqueles que de alguma forma, contribuíram com sua elaboração.

Os mestres Zen eram educadores estranhos. Não pretendiam ensinar coisa alguma. O que desejavam era “desensinar”. Avaliações de aprendizagem? Nem pensar. Mas estavam constantemente avaliando a desaprendizagem dos seus discípulos. E quando percebiam que a desaprendizagem acontecera, eles riam de felicidade... [...] Loucos? Há uma razão na loucura. “Desensinavam” para que os discípulos pudessem ver como nunca tinham visto. Nietzsche dizia que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. Ver é coisa complicada, não é função natural. Precisa ser aprendida. Os olhos são órgãos anatômicos que funcionam segundo às leis da física ótica. Bernardo Soares: “O que vemos não é o que vemos, senão o que somos”. É preciso ser diferente para ver diferente. Mas, e o “Ser”? Ele é feito de quê? “Os limites da minha linguagem denotam o limite do meu mundo”, dizia Wittgenstein. O “Ser” é feito de palavras. Prisioneiros da linguagem, só vemos aquilo que a linguagem permite e ordena ver. A visão é um processo pelo qual construímos nossas impressões óticas segundo o modelo que a linguagem impõe.

- Rubem Alves

“A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”

(Alves, 2012, p. 27-28)

RESUMO

O presente estudo, de natureza qualitativa e com a metodologia da pesquisa-formação, tem o objetivo de compartilhar uma experiência, realizada em um município do interior paulista, em uma parceria da universidade com a Diretoria Municipal de Educação, no que se refere a formação continuada de educadores da Educação Infantil para a implementação de uma sequência didática que trabalhe o valor respeito. A parceria entre a universidade, grupo de pesquisa e o município surgiu da carência de formações voltadas para a construção de valores sociomoraes nesse segmento de ensino. Acreditamos que o trabalho com valores sociomoraes já na Educação Infantil, pode contribuir para a formação de sujeitos autônomos do ponto de vista cognitivo e moral, não submissos e obedientes acríticos. Para tanto, consideramos necessário investir na formação continuada de professores, pois acreditamos em uma educação moral advinda da construção de um ambiente cujas práticas visem a construção de valores que conduzam e influenciem cada um dos alunos que o frequentam. Foram realizados cinco encontros presenciais, com duração em média de duas horas cada um deles, com participação em média de dezoito educadores, no HE (Horário de Estudos) da escola, mas o acompanhamento das atividades acontece até os dias atuais. Escolhemos o valor respeito para ser trabalhado inicialmente, através da construção de sequências didáticas, que se constituem como uma forma organizada sequencialmente para desenvolver saberes, estimular a reflexão e propiciar condições para que as crianças construam seus valores morais. Não entendemos a educação moral unicamente como um processo individual de desenvolvimento e, tampouco, acreditamos que tal temática deva ser uma disciplina isolada no currículo. O que reforça e fundamenta a formação realizada e aqui descrita. Como resultados percebemos a falta de estudos na área, a dificuldade em mais formações em que os educadores sejam ativos em seus próprios processos formativos, a crença de que educar em valores é apenas papel da família, a falta de formações iniciais nos Cursos de Licenciaturas para o trabalho com valores sociomoraes e a convivência, bem como a fragilidade das formações continuadas que, na maioria das vezes, não partem de práticas de reflexividade ou ainda são propostas de forma pronta, ou seja impostas, muitas vezes sem entender as reais necessidades da escola e o contexto social no qual ela se encontra, que, por conseguinte, não implicam na ação-reflexão-ação da própria prática, para a construção de uma práxis de fato emancipadora, democrática, inclusiva e que valorize a perspectiva da integralidade da formação humana. Por fim, a tese traz uma contribuição que evidenciou a necessidade de se repensar as formações, tanto inicial e continuada, dos professores da Educação Infantil, além de mostrar que é possível fazer um trabalho diferenciado com vistas a construção do desenvolvimento moral das crianças.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Sequência Didática. Valor Respeito. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

This qualitative study, using the research-training methodology, aims to share an experience carried out in a municipality in the interior of São Paulo state, in a partnership between the university and the Municipal Directorate of Education, regarding the continuing education of early childhood educators for the implementation of a didactic sequence that works on the value of respect. The partnership between the university, research group, and the municipality arose from the lack of training focused on the construction of socio-moral values in this segment of education. We believe that working with socio-moral values in early childhood education can contribute to the formation of subjects who are autonomous from a cognitive and moral point of view, not submissive and uncritically obedient. To this end, we consider it necessary to invest in the continuing education of teachers, as we believe in a moral education that comes from building an environment whose practices aim at constructing values that guide and influence each of the students who attend it. Five in-person meetings were held, each lasting approximately two hours, with the participation of an average of eighteen educators, during the school's study time, but the monitoring of the activities continues to this day. We chose the value of respect to be worked on initially, through the construction of didactic sequences, which constitute an organized sequential way to develop knowledge, stimulate reflection, and provide conditions for children to build their moral values. We do not understand moral education solely as an individual process of development, nor do we believe that this theme should be an isolated subject in the curriculum. This reinforces and substantiates the training carried out and described here. As a result, we observed a lack of studies in the area, a difficulty in providing more training where educators are active in their own formative processes, the belief that educating in values is solely the role of the family, a lack of initial training in undergraduate courses for working with socio-moral values and coexistence, as well as the fragility of continuing education programs which, in most cases, do not start from reflective practices or are proposed in a ready-made way, that is, imposed, often without understanding the real needs of the school and the social context in which it is located, which, consequently, does not imply the action-reflection-action of the practice itself, for the construction of a truly emancipatory, democratic, inclusive praxis that values the perspective of the integrality of human formation. Finally, the thesis contributes that highlighted the need to rethink the initial and ongoing training of early childhood education teachers, as well as showing that it is possible to do differentiated work aimed at building the moral development of children.

Keywords: Continuing Education. Early Childhood Education. Teaching Sequence. The Value of Respect. Research-Based Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Distribuição dos trabalhos encontrados por áreas de pesquisa	46
Figura 2: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estratégias de buscas e número de teses e dissertações encontradas.....	39
Quadro 2: Teses e dissertações segundo o (a) autor (a), ano de defesa, área e instituição de origem.....	44
Quadro 3: Exemplos dos tipos de práticas morais segundo Puig nas escolas.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de alunos por etapa na escola pesquisada (2023)	91
Tabela 2: Frequência da equipe escolar nos encontros formativos (2023)	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA E AS PRÁTICAS MORAIS: UM ESTUDO ANALÍTICO.....	20
1.1. MORAL E ÉTICA: ASPECTOS TEÓRICOS	20
1.1.1. O que são valores sociomorais?.....	28
1.2 Mapeamento das produções científicas nacionais de dissertações e teses (2014-2023) sobre a Formação Continuada de Professores da Educação Infantil para construção de Sequências Didáticas que tratem de Valores Morais.....	38
1.2.1. O que se pode dizer do cenário encontrado?	47
1.3.As práticas morais: fundamentação teórica	48
1.3.1. Os diferentes tipos de práticas morais	52
1.4. O uso de sequências didáticas na Educação Infantil	55
1.5. As práticas morais e as sequências didáticas: uma relação possível	57
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E TENDÊNCIAS.....	60
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM BREVE RETRATO DAS LICENCIATURAS	73
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES.....	80
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	84
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	85
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	98
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	96
4.2 IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	108
4.3 VALOR RESPEITO E TRABALHO COM SENTIMENTOS.....	112
5 CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	135
APÊNDICE B – RELATÓRIOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS.....	150
APÊNDICE C – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	174
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	175
ANEXO 1 – FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP)	177

INTRODUÇÃO

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode leva-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre tem um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.
Rubem Alves

Desde muito menina, fui entusiasta da e pela educação; comecei a ler cedo porque não me contentava com imaginar a história pelas belíssimas ilustrações, que sempre compõem um bom livro de literatura infantil ou gibis, como os da Turma da Mônica, idealizados por Maurício de Souza. Ir às bancas e comprar gibis ou brincar de escolinha, sempre foram as atividades que mais me animavam. E era sempre uma correria quando os primos iam visitar: a primeira coisa que fazia era esconder as caixas de papelão onde eu e minha irmã guardávamos os nossos gibis. O medo era sempre que eles não teriam o cuidado no manuseio e para mim, uma criança, tinha ali preciosidades, embora esse sentimento ainda carregue comigo: os livros são mesmo preciosidades, são eles e as escolas pelas quais passei que entusiasmam o meu voo.

Hoje reconheço que, para alguns professores, não fui uma aluna “fácil”, pois sempre queria saber para que serviam os conteúdos e a fatídica resposta “vai cair no vestibular um dia” nunca me foi suficiente. Na minha cabeça de menina, vestibular estava distante ainda e a escola precisava fazer mais sentido. O estudar porque “no futuro vai ser importante” ou “para ser alguém na vida” não era a resposta que tanto esperava dos meus professores. Mas o que esperava? Ansiava por uma escola que me mostrasse as finalidades das coisas, que me deixasse mostrar que tinha um senso crítico, porém a sensação era sempre de que isso não cabia nos bancos escolares. O aluno que questiona, é por muitas vezes, visto como o chato da escola.

Recordo-me perfeitamente de um fato que me ocorreu na 6ª série (hoje seria o 7º ano), em que a orientadora pedagógica me disse que era uma excelente aluna, “porém muito crítica”, porque em todas as disciplinas, ficava questionando os motivos de estudar aquilo. Naquele momento, fiquei muito mal, mas nunca me convenci que deveria deixar de questionar. Assim como Rubem Alves, queria uma escola que encorajasse o meu voo e não que cortasse as minhas asas e sempre tinha comigo o seguinte pensamento: “se um dia for professora, sempre vou

explicar porque os alunos precisam aprender cada coisa”. Sim, eu pensei em ser professora, por muito tempo, mas no último ano do Colegial (hoje Ensino Médio), fiz a opção de cursar Psicologia, mesmo encantada pela Educação e sempre curiosa sobre o que meu pai estava ensinando e, para ele, eu podia perguntar o porquê das coisas. Ele me respondia, sempre muito calmo e sereno.

No curso de Psicologia e depois nos quase onze anos de atendimento clínico, sempre dava um jeito de estar próxima da Educação: por muitas vezes acompanhava meu pai nos cursos e nas formações de professores que ele dava (sim, coincidência ou não, meu pai é professor da UNESP, hoje aposentado, mas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Marília/SP e trabalha incansavelmente para uma melhor formação docente na área de Educação Matemática e EJA – Educação de Jovens e Adultos), fiz estágio em várias escolas ainda na graduação e na clínica, quando necessário lá ia eu na escola para conversar sobre as crianças que atendia. E o sonho de ser uma pesquisadora? Permeou toda a minha graduação, mas estudei em uma universidade particular, em que os professores, que recebiam por hora-aula, não tinham o interesse em orientar uma iniciação científica. Pesquisa, para eles, era algo que tomava muito tempo e não recebiam nada mais se isso fizessem. Faço essas considerações, não em tom de crítica, mas para ilustrar a realidade de algumas instituições de ensino superior: a pesquisa não é incentivada e, então as minhas curiosidades não cabiam muito ali, mais uma vez.

Foi quando em 2019, ingresso no Programa de Mestrado em Educação e percebo na universidade, uma oportunidade para aliar duas áreas que tentam separar, mas confesso que não vejo como: a Psicologia e a Educação. Lembro-me que ainda na arguição no Processo Seletivo, me perguntaram do que não abriria mão em meu projeto e em seguida, respondi: “quero trabalhar com crianças, quero fazer uma pesquisa na Educação Infantil” e assim foi feito. Desenvolvi, junto a Profa. Patrícia, minha orientadora, uma sequência didática para trabalhar com o valor respeito para crianças na faixa etária de cinco anos, com vistas a facilitar a descentração. Foi uma pesquisa muito gratificante, embora a pandemia de Covid-19 (Brito et al., 2020) enfrentada na época e o isolamento social que nos foi imposto, não me permitiu aplicá-la.

Era um desejo tentar o Doutorado e com a pandemia mais amena e tudo aparentemente voltando ao “novo normal”, não tive dúvidas de continuar a pesquisa iniciada no Mestrado, mas agora com uma nova proposta: em uma parceria do nosso grupo de pesquisa com um município vizinho, meu trabalho seria focar na formação de professores da Educação Infantil. E foi uma grande experiência, pois somada a oportunidade de assumir aulas na graduação, na condição de docente bolsista e agora na defesa como Professora Substituta, com os professores atuava na

formação continuada e na universidade, na formação inicial de futuros professores e ambas as experiências se complementavam. E ainda se complementam. E hoje, posso dizer, busco proporcionar experiências que realmente façam sentido e não me incomode, se os meus alunos me perguntam o porquê daquele conteúdo. Aliás, tento sempre começar por esse caminho: vou logo explicando em que aquele conteúdo ou disciplina pode contribuir para sua formação e para a sua prática.

Entusiasta de uma educação que tenha como pressuposto básico a formação humana em uma perspectiva integral e inclusiva, a ideia de que a escola não está dissociada da sociedade e que a sociedade melhor, que tanto almejamos, será daqui a pouco constituída pelas nossas crianças que hoje estão na Educação Infantil, o objetivo geral dessa pesquisa foi: realizar uma formação continuada com professores da Educação Infantil para a implementação de uma sequência didática que trabalhe o valor respeito.

Desse modo, o problema de pesquisa consiste na ideia de que as sequências didáticas podem ser utilizadas como práticas morais, na Educação Infantil, com vistas a auxiliar na construção de valores morais, em especial, o valor respeito. Contudo, entendemos que para tanto, faz-se necessário uma formação de professores que contemplem tal temática.

Diante deste contexto, os objetivos específicos foram:

- Identificar as facilidades e dificuldades de implantação da sequência didática sobre o valor respeito junto aos próprios professores da turma;
- Analisar a Sequência Didática como uma ferramenta que pode contribuir para a construção do conhecimento e de valores sociomorais;
- Analisar a influência de uma sequência didática na compreensão da perspectiva do outro e para a saída do egocentrismo por crianças de cinco anos a partir do relato dos educadores;
- Contribuir para a formação do professor em relação ao desenvolvimento moral das crianças.

Na presente tese, adotamos o termo “formação continuada” no sentido de que o professor enquanto agente transformador da realidade, necessita de uma formação de fato crítica, teórica, cultural e científica, em uma perspectiva autônoma, plural e democrática, que deve ser construída horizontalmente e para além de técnicas e procedimentos. A concepção de formação continuada, que adotamos, não pode ser reduzida a um adendo da formação de base ou inicial, mas pressupõe um processo de reflexão que possibilita a análise de questões do processo formativo e vai além de cursos e programas institucionais, pois partimos de uma perspectiva de formação integrada a práxis docente.

A formação continuada, da qual falamos, ao passo que se atenta às questões de diversidade e afetividade, valoriza o caráter inter-transdisciplinar e a fundamentação teórica,

mas não se restringe ao saber-fazer, condicionado a competências e habilidades. Coadunamos com a ANFOPE¹ (2021, p. 31) que defende que ter a práxis como princípio formativo significa ter “[...] uma formação docente comprometida com uma educação na perspectiva da emancipação humana, que se sustenta na compreensão do significativo papel da educação como mediação para a transformação social [...]”. Sendo assim, a formação continuada deve possibilitar a criação, reflexão, intervenção, proposição de soluções e participação ativa dos processos em uma visão que o docente é um sujeito social e não instrumento para consecução de resultados educacionais. Ressaltamos que a formação continuada pode (e deve ser) uma oportunidade de construção e produção de conhecimento.

Destaque-se, também a formação continuada como um processo que é realizado ao longo da carreira do professor, em um movimento permanente e que requer a inclusão de modelos colaborativos e participativos. Para tanto, devemos prezar pela formação enquanto um processo efetivo, regular e “[...] construído a partir das demandas reais identificadas na prática docente, na parceria entre formadores e professores ou apenas entre professores, capaz de gerar conhecimento pedagógico a partir da reflexão teórica sobre essa mesma prática [...]” (Araujo; Esteves, 2019, p. 2).

Nesse sentido, partimos do consenso na literatura da área de formação docente que traz em seu bojo a concepção de que a formação do professor se desenvolve como um *continuum* e é influenciada por questões contextuais de seu ambiente de trabalho; da esfera política, econômica, cultural e social; das relações que imbricam com a história de vida dos sujeitos e seu percurso profissional; entre outros aspectos (Pucci; Silva; Antunes-Souza, 2023). Por fim, reiteramos que não coadunamos com algumas propostas de formação continuada da contemporaneidade que são padronizadoras, alinhadas às políticas neoliberais e que tendem a valorizar a responsabilização e a instrumentação do docente, tolhendo sua autonomia e o reduzindo a um cumpridor de tarefas e metas, no intento de consumir um mísero projeto padronizado e reducionista de educação.

E no intento de contribuir com a comunidade científica, no primeiro capítulo “A Formação da Personalidade Ética e as práticas morais: um estudo analítico”, abordamos os conceitos de moral e ética para a Psicologia Moral, as noções que definem e permeiam os valores morais e também, além de apresentarmos um estado do conhecimento da área, estabelecemos uma relação entre as práticas morais e as sequências didáticas.

¹ A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) tem como principal objetivo posicionar-se junto as demais entidades científicas do campo educacional pela defesa de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. Para maiores informações: <https://www.anfope.org.br/apresentacao/>.

No segundo capítulo “A formação de professores no Brasil: desafios e tendências, apresentamos um aporte teórico sobre a formação de professores de uma forma geral no cenário atual, a formação continuada de educadores da Educação Infantil que ainda precisa superar o predomínio do cuidar em detrimento ao educar, em prol de um binômio, a nosso ver, indissociável que é o educar-cuidar, a necessidade de uma educação que contemple e respeite a multidimensionalidade da criança e o retrato atual das Licenciaturas, com ênfase para a curricularização da extensão e o uso de metodologias ativas, haja vista que a criança é ativa em seu processo de aprendizagem.

O terceiro capítulo, intitulado “Percurso Metodológico” tem como objetivo categorizar a pesquisa-formação, tipo de pesquisa por nós utilizada, bem como caracterizar o local de pesquisa, os participantes, os materiais, os procedimentos e os aspectos éticos priorizados, bem como a apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O quarto capítulo, “Resultados e Discussões”, possui a finalidade de alinhar os resultados e discuti-los com base nos objetivos específicos. Por fim, temos as considerações finais e indicações de possibilidades de pesquisas futuras e apresentação de possíveis lacunas desse estudo, salientando também as contribuições para o campo da Psicologia da Moralidade.

1 A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA E AS PRÁTICAS MORAIS: UM ESTUDO ANALÍTICO

O objetivo desse capítulo é aproximar as teorias de práticas morais com o uso de sequências didáticas. Contudo, consideramos pertinente contextualizar, com base em estudos e pesquisas na área, os conceitos de moral e ética e, em seguida como se dá a construção dos valores morais.

1.1. MORAL E ÉTICA: ASPECTOS TEÓRICOS

Partindo de uma perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento Moral², adotamos a distinção dos termos moral e ética. Para La Taille (2006), tais termos são empregados, por parte de alguns autores, como sinônimos, já que ambos se referem a um conjunto de regras de caráter obrigatório, o que é até justificável, pois temos dois vocábulos herdados, um do latim (moral) e outro do grego (ética) que assim nomeavam o campo de reflexão sobre os “costumes” dos homens. La Taille (2006, p.26) ressalta que apesar da etimologia das palavras remeterem a sinônimos, pode-se adotar significados diferentes para moral e ética: “[...] a convenção mais adotada para diferenciar o sentido de moral do de ética é reservar o primeiro conceito para o fenômeno social, e o segundo para a reflexão filosófica ou científica sobre ele [...]”. (La Taille, 2006, p. 26).

Corroboramos com La Taille (2006) quando ele coloca que essa diferença de sentido - embora não seja a única convenção admitida por pesquisadores (as) - mas adotada aqui por nós é interessante se olharmos por dois vieses: por um lado, nomeia diferentemente o objeto e a reflexão que incide sobre ele; demarcando níveis de abstração. E, de outro lado, “[...] permite sublinhar o fato de se poder viver uma moral sem nunca ter se dado ao trabalho da reflexão ética [...]” (p.26).

Tognetta (2009a) também entende a moral como sendo um conjunto de regras prescritivas, e a ética, o conjunto de princípios que norteiam as regras que embasam uma sociedade. Sendo assim, a moral é um conjunto de regras e valores de uma sociedade, e a ética, seria então uma reflexão filosófica dessas regras e valores. Isto posto, a ação humana é orientada por valores e princípios, que representam um juízo e é justamente o desenvolvimento dos

² A Psicologia do Desenvolvimento Moral é uma área da Psicologia do Desenvolvimento, que estuda os juízos e comportamentos morais das crianças de crianças, adolescentes e adultos, tendo Piaget como um dos principais precursores (Caetano; Smetana, 2024).

sentimentos, crenças, valores e princípios que chamamos de desenvolvimento moral (Vinha, 2009; Piaget ([1994]1932).

Para Vinha (2009, p. 38), “[...] a moralidade está inserida no aspecto social, pois refere-se sempre a uma situação interativa, isto é, o sujeito com relação ao outro [...]”, o que reforça a ideia de que em qualquer relação justamente por existir o outro, é necessária a existência de regras e normas de condutas que permeiem essas relações. Piaget ([1994]1932, p. 23) destaca a diferença fundamental nas várias abordagens que trabalham com a definição de moral:

Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. A análise reflexiva de um Kant, a sociologia de um Durkheim ou a psicologia individualista de um Bovet se identificam nesse ponto: as divergências doutrinárias só aparecem no momento em que se procura explicar como a consciência vem a respeitar as regras. É esse “como” que tentaremos analisar por nossa conta, no terreno da psicologia da criança (Piaget [1994]1932, p. 23).

Salientamos que, a definição de moral de Piaget, acima apresentada, requer uma análise cuidadosa de seu real significado. Rotineiramente, dizemos que uma pessoa “é justa”, “boa” ou “honesta”, simplesmente porque ela diz a verdade, é solidária e correta com os outros. Entretanto, Piaget considera que o mais importante não é ter esse ou outro valor moral, “[...] mas sim, o motivo pelo qual aceitamos ou seguimos esses valores. Assim, o “bem”, ou o “valor”, ou a “justiça”, não está na regra ou na lei a que nós obedecemos [...] mas no *porquê* obedecemos a essas leis, normas ou valores” (Vinha, 2009, p. 38, grifos da autora).

Em sua obra seminal destinada à investigação da moralidade, *O juízo moral na criança*, Piaget ([1994]1932) propôs um estudo sobre a possibilidade de construção da autonomia e retrata a lei moral construída gradativamente, tendo como necessidade o desenvolvimento da inteligência, ainda que esta não seja condição de suficiência.

A referida obra está dividida em quatro partes: a primeira trata do tema regras, estudando as respostas dos meninos num jogo de bolinhas de gude, com regras bem estabelecidas e o pique/amarelinha das meninas; a segunda trata do tema do realismo moral³ e sua relação com a coação adulta; a terceira trata de temas como justiça e cooperação e na quarta parte há a

³ Realismo moral é a tendência do indivíduo em considerar os deveres e valores que se conformam com eles, independentemente da consciência, isto é, se impondo obrigatoriamente. Tal tendência é produto do encontro da coação com o egocentrismo. O realismo moral comporta também as seguintes características: o dever é essencialmente heterônomo (é bom todo ato de obediência acrítica às regras); a regra deve ser observada ao pé da letra e não no “espírito da lei” – “realismo do texto” para Piaget; há uma concepção objetiva de realidade (o autor é julgado pelas consequências e não pelas intenções do ato) e ainda não é possível falar em moralidade verdadeira, pois a lei ainda é exterior à consciência e atrelada à palavra do adulto (Battro, 1978; Vinha, 2009; Menin, 2007).

discussão de outras teses sobre a moralidade (Menin; Bataglia, 2017). O autor adverte logo no início que está se propondo investigar a consciência moral no que diz respeito ao juízo e não aos comportamentos ou sentimentos morais.

Assim sendo, a obra acima referenciada, pode ser entendida como uma tentativa de Piaget de expor suas ideias sobre a moral a partir de uma verificação empírica; diante de observações, entrevistas clínicas e até mesmo jogando com as crianças, Piaget notou que existem mudanças na forma como elas praticam e compreendem as regras do jogo. O epistemólogo escolheu estudar como as crianças jogam pelo fato de os jogos serem instituições sociais, ou seja, por comportarem um sistema complexo de regras (Piaget [1994] 1932).

Diante disso, Piaget comprova, em suas pesquisas, que a moralidade infantil não é uma mera interiorização passiva dos valores, princípios e regras. Ela é fruto de construções endógenas, ou seja, o produto de uma atividade da criança que, ao entrar em contato com o meio social, ressignifica os valores, os princípios e as regras que lhes são apresentadas. Contudo, essa ressignificação, possui características que dependem das estruturas mentais já construídas (Vinha, 2009; La Taille, 2006). Embora, nesse momento o desenvolvimento cognitivo não seja objeto principal de nossa discussão, reiteramos que não é possível falar do desenvolvimento moral sem falar do cognitivo, e a recíproca também é verdadeira.

Levando em conta então, que o “certo” não pertence a regra em si, torna-se imperioso refletir sobre o motivo pelo qual obedecemos às regras ou seguimos determinados valores, pois é nesse motivo que reside a questão moral, ou seja, o mais importante não é se o indivíduo cumpre a regra, mas sim porque ele cumpre (Vinha, 2009). Partindo dessa premissa, “[...] diferentes autores têm privilegiado modos distintos de se ver a moralidade para pensar como ela pode se construir nas pessoas e como podemos torna-la um objeto de educação [...]” (Menin, 2007, p.46).

Vale ressaltar que a grande contribuição de Piaget com suas pesquisas foi que assim como o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento moral é também um processo de construção interior, ou seja, o conhecimento não é adquirido por absorção ou acumulação de informações provenientes do mundo exterior, mas por um processo de construção. E mais do que isso, as regras só passam a ser próprias das crianças, quando elas as constroem por livre vontade. Sendo assim, não partimos da concepção e nem temos a pretensão de ensinar a moralidade, já que ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive (Vinha, 2009; Piaget [1994] 1932).

Tanto no campo cognitivo bem como na moral, há uma lei de construção afirmada por toda a teoria piagetiana: “[...] primeiro é preciso fazer para poder compreender [...]” Menin

(2007, p. 49), isto é, uma consciência só se torna autônoma, a partir do momento em que está livre da influência de uma autoridade maior e se puder, na e com a prática das ações, experimentar esta realidade.

[...] Na moral, a ação por excelência é a cooperação: sujeitos, iguais entre si, no sentido de terem o mesmo poder de influência uns sobre os outros, usam regras para regular mutuamente seus comportamentos e decidem sobre a justiça das mesmas em função deste coletivo. É esta prática que constrói uma consciência autônoma das regras (Menin, 2007, p. 49).

Vinha (2009, p. 40) salienta que: “[...] não adianta tentarmos ensinar os valores simplesmente com lições de moral, sermões, ditados populares, censuras e outros. [...] Uma criança aprende o que vive e se torna o que experimenta [...]”. De forma sucinta, podemos dizer que é somente a partir da troca do sujeito com o meio no qual está inserido, que ele vai, de forma gradativa, construindo os seus valores morais. Portanto, não há uma internalização passiva dos valores, como acreditam os empiristas, ao afirmar que a autonomia moral é produto da interiorização de regras, normas e valores exteriores: para os piagetianos, o indivíduo é ativo na construção de seu conhecimento, como já vimos anteriormente.

Vinha (2009, p. 41) assim resume: “[...] não é somente o sujeito, nem simplesmente o ambiente: são os dois fatores que atuarão nesse processo [...]”. Diante desse processo ativo de interação, os fatores mais importantes que promovem o desenvolvimento moral são os tipos de experiências de cada indivíduo, em concreto e a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social. Sendo assim, a moralidade é o resultado das relações estabelecidas pelo sujeito com esses ambientes, aliás, ambiente este que não é inócuo e o sujeito, muito menos passivo.

Ao desenvolver seus estudos, junto às crianças e adolescentes, Piaget assumiu então a dimensão da ética normativa – ao afirmar que a moral é um conjunto de regras, e influenciado por estudos filosóficos, sociológicos e psicanalistas, identificou a cooperação como equilíbrio possível e necessário das relações interpessoais (Freitas, 2003; Caetano, Smetana; 2024).

La Taille (1994) entende que para uma melhor compreensão da forma como Piaget concebe a moralidade, é preciso considerar quatro eixos comuns de sua teoria – aplicáveis às estruturas de inteligência, ao conhecimento físico, à memória, às imagens mentais, e por fim, à moral, são eles: o sujeito epistêmico, gênese, interação e a construção.

O ‘sujeito epistêmico’, ou sujeito do conhecimento, é aquele que se encontra em todos nós quando somos capazes de elaborar conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos, mas não podemos cair em um erro reducionista da teoria ao presumir que esse sujeito é universal,

ignorando sua independência do contexto ou pensar em um sujeito solitário e descontextualizado (La Taille, 2006; Becker, 2012; De Souza, 2014).

Pensando no modelo de construção do conhecimento elaborado por Piaget – a Epistemologia Genética, as relações entre sujeito e objeto permitem ao primeiro a passagem de um estado anterior para um ulterior de conhecimento – o que entendemos por desenvolvimento humano (Piaget, 1986 [1964]). Tal modelo explica o desenvolvimento da inteligência, pressupondo como conteúdo básico a ação do sujeito que, em interação com o seu meio, constrói formas/estruturas de inteligência, responsáveis pela adaptação do indivíduo ao mundo em que vive. É fato então a interdependência entre a relação sujeito e objeto (Folquito, Garbarino, De Souza, 2023).

Do ponto de vista da teoria piagetiana, uma estrutura de inteligência é ponto de partida (gênese, portanto) para uma estrutura mais complexa, entendendo que há estrutura “[...] quando os elementos são reunidos em uma totalidade que apresenta certas propriedades como totalidade e quando as propriedades dos elementos dependem, total ou parcialmente, destas características da totalidade [...]” (Battro, 1978, p.99). Portanto, podemos concluir que os estádios⁴ tem caráter sucessivo e integrativo, ou seja, cada um deles é necessário para a formação do seguinte.

As estruturas de inteligência são construídas pelo sujeito como formas de adaptação ao meio, quando o sujeito vivencia constantes mecanismos de assimilação e acomodação, que constituem o processo de construção do conhecimento: interagindo com os objetos do conhecimento, como é o caso da moral, retira elementos do objeto e os integra às suas estruturas (assimilação), assim como transforma a estrutura para dar conta das novidades do objeto assimilado (acomodação) [...] (Caetano; Smetana, 2024).

Posto isso, o mecanismo responsável pelas sucessivas assimilações e acomodações é chamado de “equilibração”, conceito este central para a construção do conhecimento (Piaget, 1975). Sendo assim, a teoria de Piaget cumpre dois objetivos: explicar a origem, a construção e quais os mecanismos envolvidos nessa construção (epistemologia) e, ao mesmo tempo, demonstra como tal sequência evolutiva se apresenta, do nascimento até a idade adulta (De Souza, 2014; Smith, 2006).

E, é nesse interim que o conceito de interação social também é o ponto nodal da teoria de Piaget, e se refere às trocas entre o sujeito e o meio, condição fundamental para os processos

⁴ Em se tratando do desenvolvimento cognitivo, na presente tese, adotamos o termo “estádio” ao invés de estágio, pelo fato do primeiro se referir a fase evolutiva, período ou intervalo, enquanto o termo “estágio” está mais voltado à aprendizagem, ao tempo de trabalho e de exercício (Rezende, 2000; Folquito, Garbarino, De Souza, 2023).

de desenvolvimento, haja vista que promove os desequilíbrios e, por conseguinte, assegura a organização interna do sujeito.

O olhar de Piaget para a criança como fonte primeira da inteligência, da afetividade e da moralidade possibilitou estudos sobre como os indivíduos refletem, julgam, agem e se sentem em relação às suas condutas (Montangero, Maurice-Naville, 1998; De Souza, 2014).

A grande novidade da obra “O juízo Moral na Criança” de Piaget ([1994]1932) foi apresentar a construção evolutiva de duas tendências de moralidade, já apontadas por Kant: depois de uma fase pré-moral ou anomia, na qual a criança ainda não adentrou no universo moral, temos a heteronomia (moral da obediência) e a autonomia (moral do bem), ambas construídas a partir das interações sociais, sendo a moral autônoma uma forma de equilíbrio majorante da moral heterônoma e mais do que isso, o equilíbrio do sistema social entre partes e o todo (La Taille, 2006; Chapman, 1988).

A primeira ideia que Piaget nos apresenta pode hoje parecer banal, mas era totalmente nova no início do século passado: há um desenvolvimento do juízo moral infantil. Antes pensava-se (e alguns ainda o pensam) que a moral era fruto de uma aprendizagem, esta entendida como mera interiorização dos valores da sociedade e memorização de suas regras (lembramos das abordagens de Durkheim e Freud). Assim haveria, na trajetória moral da criança, apenas dois momentos: aquele no qual ela ainda nada sabe da moral vigente, e em seguida, aquele no qual a aprendizagem já ocorreu [...] (La Taille, 2006, p. 96).

Há um pressuposto piagetiano de que a autonomia é produto de uma construção pessoal e é a forma mais evoluída de desenvolvimento de juízo moral, constituída a partir de interações sociais cooperativas. Os mais importantes fatores para o desenvolvimento da autonomia das crianças são: oportunidade de trocar pontos de vista com outras pessoas e a possibilidade de tomar decisões (DeVries; Zan, 1998).

Para desenvolver sua teoria sobre a moralidade, Piaget investiga, como já dissemos acima, o jogo de meninas e meninos acerca de como praticam as regras e consequentemente, como tomam consciência dessas regras. Os jogos coletivos por comportarem um complexo sistema de regras e regularem o comportamento das crianças, apresentam uma atividade interindividual evidentemente regulada por normas que muitas vezes ultrapassam gerações e, embora as regras não tenham valor moral, o respeito por elas em si é moral (envolve questões de justiça e honestidade) e tal respeito requer dos jogadores mútuos acordos e não mera aceitação de normas impostas por outrem (Piaget [1994] 1932; La Taille, 1992, 2006).

Ao construir uma teoria científica do desenvolvimento moral Piaget vê na compreensão dos jogos de regras um campo propício para estudar uma das dimensões do desenvolvimento moral: a heteronomia *versus* a autonomia, uma vez que mantém a tese de Kant que há duas morais [...] Para ambos os autores apenas a autonomia é efetivamente a lei moral, mas enquanto para Kant a heteronomia contraria o princípio da moralidade apresentando-se como uma falsa liberdade, pois a vontade não se dá por ela mesma (Kant, 1788/2002), Piaget levanta a hipótese de que a heteronomia é sucedida pela autonomia [...] (Queiroz; Ronchi; Tokumaru, 2009, p. 70).

A heteronomia, ou a “moral da obediência” é uma tendência segundo a qual a criança baseia seus juízos em um respeito unilateral e os adultos são vistos como autoridade e fonte de regras e proibições. Aqui, as origens da moralidade estão no respeito que é dirigido aos adultos, levando a uma moral da obediência, de adesão a regras fixas e determinadas por outrem. É marcada pelas primeiras formas de consciência do dever na criança, que obedece a partir de um controle interno já existente, instalado no reconhecimento da autoridade nas pessoas mais velhas e, por isso é moral (Piaget [1994]1932; La Taille, 2006, 2010).

Na gênese da moralidade infantil, o respeito é um dos temas centrais (Kesselring, 1993), pois é o primeiro sentimento moral experimentado pelos pequenos em relação aos maiores, que inicialmente, é temor do castigo pela desobediência, receio de perder o afeto e os cuidados da figura de autoridade, isto é, na heteronomia, o respeito unilateral é marcante junto as relações de coação.

Esse respeito unilateral desempenha a função de desenvolver na criança o sentimento de obrigatoriedade que a leva a aceitar todas as instruções dadas pelos adultos e constitui a consciência elementar do dever e, por consequência, o primeiro controle normativo do qual a criança é capaz. Contudo, é evidente que esta aquisição não basta para constituir a verdadeira moralidade, mas reconhecemos que o respeito unilateral tem sua importância na gênese da moralidade infantil (Vinha, 2009; Caetano, 2012).

La Taille (2006) salienta que na heteronomia, não há exigência de reciprocidade, ou seja, o **dever** respeitar não é compensado pela concepção do **direito** de ser respeitado, daí temos a configuração de relações que além de unilaterais, são assimétricas.

Reconhecemos com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e a da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que

acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva (Piaget, [1932]1994, p. 250).

Entendemos que a heteronomia é uma tendência da moralidade infantil, mas enquanto educadores e alguns, pais também; não devemos por meio do respeito unilateral reforçar a permanência do sujeito na heteronomia através de relações interindividuais fundamentadas na coação.

É nosso papel auxiliar a criança a se desenvolver moralmente, o que implica em criar um ambiente sociomoral cooperativo que a auxilie a conhecer e respeitar as regras e, mais do que isso, refletir sobre elas e sobre os princípios que as embasam de modo que ela possa expor seus pontos de vista, tenha a oportunidade de realizar escolhas, arcar com a consequência de seus atos e trocar pontos de vista. “Regra supõe respeito e este implica autoridade, disciplina, referência, entrega e sobretudo, trabalho e construção” (Macedo, 1996, p.194).

Ademais, destacamos que, além da família, local de socialização primária da criança, a escola é uma instituição para a manutenção ou mudança de valores, ainda que, algumas escolas não assumam explicitamente a responsabilidade pela formação moral das crianças e adolescentes, é sabido que ela transmite valores e os educadores, por conseguinte, são referências (positivas ou negativas) no tocante ao desenvolvimento do indivíduo e como apontam alguns estudos (Martins, Silva, 2009; La Taille, Menin, 2009; Trevisol, 2009; Zechi, 2008) em meio a “crise de valores” temos ainda o fato de que a função de educar moralmente nas escolas, provoca resistências e a discussão se esse não seria apenas papel da família e, para piorar, os professores e agentes escolares se queixando cada vez mais da indisciplina, incivilidades e a violência dos alunos.

Piaget ([1994] 1932) menciona que à medida que a criança constrói conhecimento sobre regras e passa a respeitá-las porque toma consciência da sua necessidade, ela aprende a obedecer às regras, o que é diferente de obedecer às pessoas. Sendo assim, quando o respeito unilateral é substituído pelo respeito mútuo, uma nova forma de relações interindividuais se estabelece, isto é, as relações de coação dão lugar às relações de cooperação.

O respeito mútuo é condição necessária para a autonomia moral, tanto pelo aspecto intelectual bem como pelo moral. Do ponto de vista intelectual, a criança se livra das opiniões impostas, que dão lugar a coerência interna e o controle recíproco. Na esfera moral, as normas, que antes eram impostas, são substituídas pelas normas imanentes à própria ação e à própria consciência (Piaget [1994] 1932; Menin, 2007).

Na autonomia, as relações antes unilaterais são transformadas em respeito mútuo, baseando-se na reciprocidade e justiça, sendo o princípio da igualdade uma redefinição da fonte

da legitimidade das regras e dos princípios: a fonte não será mais a autoridade, mas sim o princípio moral em si, que é o da equidade e da justiça. Enquanto na moral heterônoma, temos os deveres como mais importantes que os direitos; na moral autônoma, deveres e direitos complementam-se e se equilibram.

De forma sucinta, ao passo que na heteronomia uma regra é moralmente boa porque a ela devemos obedecer, na autonomia deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa. Se a regra for ruim, a desobediência tem agora o caráter de uma ação moralmente legítima – algo impensável, na moral heterônoma (La Taille, 2006). As noções de respeito unilateral e mútuo e as noções de justiça retributiva e distributiva (por igualdade e equidade) são discutidas por Piaget ([1994] 1932) de forma a estabelecer relações entre os dois tipos de sentimentos morais e os dois tipos de relações sociais que as crianças e os adolescentes vivenciam: a coação e a cooperação, tendo a noção de justiça como o conceito mais adequado para explicar o desenvolvimento espontâneo de ideias de cooperação e reciprocidade entre crianças (Chapman, 1988). Enfim, na perspectiva piagetiana, a moralidade só se desenvolve na relação entre as pessoas.

1.1.1. O que são valores sociomorais?

Para Beresford (1999), a vida humana desenrola-se no mundo da cultura, que nada mais é do que o mundo dos valores e é por isso que os juízos de valor exercem uma relevância em nossa vida. Sendo assim, um determinado juízo de valor, e/ou uma axiologia⁵, ou uma teoria das particularidades que envolvam os valores, isto é, sobre a identidade, a conceituação, a classificação e/ou a hierarquia, o conhecimento, e/ou juízos relacionados aos mesmos, estão estritamente ligados a forma como vemos o mundo, ou a “cosmovisão”, e também a nossa maneira de ver os outros e a sociedade, ou ideologia⁶, que pode estabelecer correspondência com o nosso imaginário social (influência dos estereótipos, percepção e no julgamento que as pessoas fazem dos outros e da sociedade).

Para responder à pergunta: “o que é valor?”, Beresford (1999) considera necessário abordar a temática da identidade dos valores, afim de evidenciar a compreensão acerca da gênese deles. O termo valor só foi inserido na filosofia moderna, pois nos períodos anteriores, ou seja, nas fases mitológica, antiga e medieval, tal termo ainda não era explicitado como o entendemos hoje, apesar de já existir, com conotações implícitas e um tanto divergentes. Não

⁵ Entendemos por axiologia a teoria dos valores (Beresford, 1999, p. 26).

⁶ Beresford (1999, p.25) define ideologia como a estrutura de pensamento de se ver o homem e a sociedade.

temos como pretensão fazer uma historiografia do termo “valor” na Filosofia, por não se tratar do nosso objeto de estudo, mas vamos evidenciar alguns filósofos na tentativa de melhor elucidar o conceito.

Beresford (1999) esclarece que em Platão (427-348/7 a.C.), encontra-se o valor associado, ou confundido, implicitamente, à ideia de bem, verdade e virtude. O bem aparece como uma ideia, e não como valor, o que denota o bem, como uma ideia que o homem pode alcançar ou conhece-la através da razão. Temos então até o final da Filosofia antiga, a identificação do valor, atrelada à ideia de bem, já que se considerava que o conhecimento da verdade levava à virtude, ou que a ignorância da verdade levava ao erro.

Vale ressaltar que no campo da Psicologia Moral, há uma diferença entre os termos “valor” e “virtude”, amplamente tratados como sinônimos no senso comum. Para Vazquez (1993) os valores morais além de atribuições realizadas por sujeitos sociais sobre propriedades de objetos, sejam estes naturais ou produtos humanos, só existem em relação a atos ou produtos humanos, incluindo os atos realizados consciente e livremente, isto é, é possível atribuir uma responsabilidade moral. Dessa forma, o que se valoriza pode variar em função de quem o faz e de quando se faz. Contudo, não aderimos ao relativismo axiológico, no sentido de que não há valores melhores ou piores, mas sim valores referentes a um dado momento histórico ou de uma cultura particular.

Acreditamos que há valores mais universalizáveis do que outros, ou seja, valores que são mais demandados pela maioria das culturas e que garantem a autonomia como um valor maior. Seguindo a tradição kantiana e apoiados na teoria piagetiana, partimos do pressuposto de que serão melhores aqueles valores que mais garantirem a dignidade humana, “[...] no sentido de poderem obedecer a regras, leis ou princípios, que por si próprias fariam e reconheceriam como válidos para si e qualquer pessoa [...]” (Tavares, Menin, 2015, p. 11).

É interessante a definição de Comte-Sponville (2009) a respeito do termo virtude como “uma força que age, ou que pode agir” (p. 7) e que tais virtudes podem ser trabalhadas, inclusive no âmbito escolar. O filósofo francês defende também que no desenvolvimento da moralidade humana, não basta a razão: também é necessário o desejo, a educação, o hábito e a memória. Resumindo: é a virtude de um homem que o faz humano, ou seja, é o seu poder específico de afirmar sua própria excelência, isto é, a sua humanidade que o torna um sujeito moral.

Ainda Comte-Sponville (2009, p. 8) assume que:

[...] Toda virtude é, pois, histórica, como toda humanidade, e ambas, no homem virtuoso, sempre coincidem: a virtude de um homem é o que faz humano, ou antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade (no sentido normativo da palavra).

Humano, nunca humano demais... A virtude é uma maneira de ser, explicava Aristóteles, mas adquirida e duradoura, é o que somos (logo o que podemos fazer, porque assim nos tornamos [...])

A virtude acontece quando há o encontro da hominização (como fato biológico) e da humanização (como exigência cultural), isto é, corresponde à nossa maneira de agir humanamente e tem a ver com a nossa necessidade de agir bem, sendo que desde Aristóteles, a virtude continua sendo uma disposição de fazer o bem. As virtudes (porque são várias), são nossos valores morais sempre singulares, como cada um de nós, sempre plurais, como as fraquezas que elas combatem e corrigem. São exemplos de virtudes: a polidez, a fidelidade, a prudência, a temperança, a coragem, a justiça, a generosidade etc. (Comte-Sponville, 2009).

Na tentativa de diferenciarmos “valor” de “virtude”, é importante ressaltar que se falamos em personalidades éticas, é porque acreditamos numa disposição própria do sujeito e não da norma que lhe é exterior. Se falamos sobre a busca do homem por ser melhor, poderemos falar em uma busca pela perfeição e se a perfeição, como bem salienta Tognetta (2009b), pode dar-nos a dimensão de bem, estamos entrando no campo das ideias das virtudes que nas palavras da autora: “[...] um certo tipo de perfeição, diria Descartes, existe numa coisa que se denomina boa em vista da ação prática, e essa perfeição está intimamente ligada ao exercício da virtude [...]” (p. 147); a virtude entendida então como uma disposição para fazer o bem, é o valor encarnado, ou seja, o valor quando está em ação é virtude. Isso significa dizer que é preciso levar em conta que, para que um sujeito aja moralmente, ele terá que querer fazê-lo, ou estar disposto, mais do que saber ou agir por um dever.

Portanto, as virtudes morais quando colocadas em ação – valores moral – não somente participam da gênese da moralidade, como representam traços de caráter essenciais à constituição da personalidade moral e não somente incidem sobre qualidades de cada pessoa, como elas apontam para qualidades apreciadas, admiradas e até de acordo com La Taille (2000, p. 110): “[...]remetem-nos à dimensões universais, pois essencialmente humanas, a saber: qualidade atribuída à pessoa, valor desejável e admirável, leitura ética da personalidade [...]”.

O “conhecer” era identificado com o “agir” correto, ou seja, para ser uma pessoa virtuosa bastava, somente, conhecer perfeitamente a moral. “Assim, a virtude era igual à sabedoria, ou ao conhecimento intelectual, e o vício era igual à ignorância” (Beresford, 1999, p.42). É por isso que havia a identificação do valor, associado à ideia de bem, verdade e virtude, pois era acordado que se conhecia não apenas a ideia da verdade, mas também, o seu valor que levava à virtude.

No período medieval, tanto na fase da Patrística, ou até o século IX d. C., bem como da Escolástica, nos séculos IX ao XVII d. C., o desejo principal foi a tentativa de superação da razão, pela fé, como uma forma de se chegar à verdade, sendo a fé uma adesão livre a uma revelação do Sagrado. Esse Sagrado, na Filosofia antiga, era concebido como Ser Supremo, ou Ser Divino, ou como vários Deuses e na Filosofia medieval, mais especificamente, na Teologia racional ou natural, o sagrado passou a ser visto como um único Deus.

O termo valor ainda continua associado, ainda que de forma implícita, à ideia de Deus, agora com a ideia de Bem, ou à ideia de Deus, como o Supremo ou Sagrado Bem, no qual todos os outros valores se encontram ou emanam, como, todos os demais, a verdade, a beleza, etc.

É a partir desse princípio, que toda a ética e a moralidade cristã da sociedade ocidental, passa a ser concebida, isto é, em uma visão teocêntrica, sendo Deus, o criador ou o núcleo do sistema metafísico-ontológico-teológico, e de todos os demais seres, espirituais ou não existentes, inclusive o homem, vistos ou tidos como criaturas ou como objetos desta criação.

Foi no período moderno, que o termo valor passou a ser explicitado como tal e deixou de estar atrelado a ideia de bem, e com peculiaridades ou propriedades exclusivas de sua particular identidade. Desse modo, o bem passa a ser um valor e deixa de ser uma ideia, pois esta começou a ser associada com a instância ou com a teoria do conhecimento do Ser, e de próprio valor. “[...] E, mais, a conotação do bem, como princípio básico de uma cosmovisão teocêntrica e, por consequência, como princípio da moralidade pessoal e social, [...] mudou em função de novos argumentos [...]” (Beresford, 1999, p.43).

Um dos nomes principais responsáveis pela referida mudança e também pela explicitação literal do termo valor, foi Immanuel Kant (1724-1804). Segundo Beresford (1999), após ter realizado uma “Revolução Coperniconiana”, mostrando que, no conhecimento, não é o espírito, ou a razão humana que se regulam de acordo com as coisas, mas que são as coisas que se regulam, de acordo com o espírito, ou a razão humana, Kant também foi revolucionário ao afirmar que não é o bem que determina o dever, mas o dever é que determina o bem.

Kant, cria então, de acordo com Beresford (1999), condições para a existência de uma outra moral, desvinculada da religião, gerando uma cosmovisão antropocêntrica, ao passo que considera o dever como um princípio ético, originário, a priori e de forma autônoma a partir da razão humana.

Por meio desse princípio ético, do dever, pode-se delimitar uma lei moral individual, de forma imperativa e categórica, assim como fundamentar uma moral social ou coletiva. Considerando isso, Kant não apresentou apenas uma nova visão de mundo, como também de homem e de sociedade. Como pontuam Marques, Tavares e Menin (2019), foi a partir das

contribuições kantianas que a ideia de valor é associada ao formalismo na ética, isto é, os valores se esvaziam de seus conteúdos concretos e passam a refletir o dever assumido por uma consciência autônoma – por vontade própria, as pessoas devem seguir deveres que aceitam para si ou para os outros – obrigados apenas pela sua própria consciência e segundo La Taille (2001), existem três possibilidades de valores se ligarem à representação de si: os valores morais, não morais e os imorais e diante disso, a personalidade das pessoas pode ser formada por valores morais ou não.

Levando em conta que os valores morais também podem ocupar também diferentes lugares nessas representações: mais centrais ou periféricos, sendo que quando são centrais, maiores as possibilidades de uma pessoa agir de acordo com eles, torna-se necessário salientar que em uma perspectiva construtivista, os valores são reconstruídos durante as interações do sujeito com o meio e ocorrem por processos complexos, em que inúmeros fatores podem atuar conjuntamente e certos sentimentos morais mostram o quanto o sujeito aderiu a valores em suas representações de si, como exemplifica La Taille (2002) ao afirmar que a vergonha moral, seria um sentimento equivalente a um juízo negativo da própria imagem.

E como bem pontua Araújo (2007), todos nós temos nosso sistema de valores e eles vinculam-se à projeções afetivas que construímos, o que torna um valor mais central ou periférico se comparado a outro e nas palavras do autor: “[...] na fase adulta, cada ser humano já construiu uma infinidade de valores que, organizados em um sistema, se combinam em uma intrincada e complexa rede de relações, motivando as condutas de acordo com o contexto em que são solicitados juízos e/ou ações [...]” (Araújo, 2007, p. 32), isto é, na autonomia moral, os valores tendem a ser mais centrais e integrados.

Em relação a explicitação literal do termo valor, I. Kant, em sua obra *“Fundamentação da Metafísica dos Costumes”*, traz um dos primeiros registros de tal fato, quando ele faz menção a “um valor moral” e a um “valor autenticamente moral”⁷.

De acordo com Beresford (1999), o termo valor também surge, na economia política do século XVIII e até os dias atuais ainda é utilizado, no sentido econômico, ou seja, para referir-se ao preço de uma mercadoria, de um produto ou de um serviço. Quando dizemos que uma mercadoria, um produto ou um serviço valem, dizemos do valor que têm. Sendo assim, o valor, com esse sentido econômico, assume duas maneiras de conotação: como valor de uso (é quando o trabalho humano tem um valor de uso, isto é, um objeto que detém uma determinada utilidade) ou então como valor de troca (está relacionado a divisão social do trabalho, pois alguém pode

⁷ KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Coimbra: Edições 70, 1960, p.47 e segs.

produzir alguma coisa útil para outro e assim, trocar o objeto produzido por outro que lhe seja útil).

É objeto maior de nosso interesse o uso do termo valor num sentido que não seja o econômico, por exemplo, quando dizemos que determinadas ações, ou atitudes, tomadas por alguém tem valor ou são valiosas. Para Beresford (1999), foi o pensador Rudolf Herman Lotze (1817-1881) que introduziu, no conhecimento filosófico os conceitos de valor e de valer. Tal fato foi a mola propulsora para a constituição do que posteriormente, viria a ser chamado de teoria dos valores ou axiologia.

Beresford (1999) também retoma que foi Franz Brentano (1838-1917) quem vinculou o sentimento à teoria dos valores, colocando-o como uma das três classes fundamentais de fenômenos psíquicos, à problemática dos valores. As outras duas classes seriam as representações e os juízos.

Friedrich Nietzsche, esclarece Beresford (1999), interpretou as atitudes filosóficas não como posições de pensamento frente a realidade, mas sim como a expressão de atos de preferir e preterir, o que também impulsionou a teoria dos valores. O próprio filósofo tinha ciência da importância da noção de valor, tanto é, que falava de valores e da inversão deles. Consequentemente, era descoberto então o valor como “[...] fundamento das concepções do mundo e da vida, as quais consistiam na preferência por um valor melhor, que na preferência por uma realidade” (p.45).

Um dos principais pensadores que contribuíram para a teoria dos valores foi Max Scheler (1874-1928), por se opor à ética kantiana, apriorística e formal, defendendo uma ética, também apriorística, porém material, além de ter estabelecido uma categorização, conceituação, classificação e hierarquização dos valores (Beresford, 1999).

Beresford (1999) sinaliza que outro nome que não pode faltar quando nos referimos a teoria dos valores é o de Johannes Hessen (1889-1971) que foi responsável por indicar as mais importantes correntes ou escolas, envolvidas com a teoria dos valores. São elas: a psicológica, a neokantiana, a neofichteana, a fenomenológica, a derivada da ciência-fundamental de Rehnke e a neo-escolástica. No entanto, Beresford (1999) pontua que dessas correntes, a que mais influenciou tanto a origem ou procedência do termo valor bem como a origem da própria teoria dos valores foi a neokantiana.

Na ânsia de se compreender como é possível estabelecer uma ligação entre o pensamento kantiano e a Filosofia dos Valores, Beresford (1999) admite que para Kant, o homem só pode conhecer o fenômeno, e que a “coisa em si” é impossível de ser conhecida por

ele, eliminando então a possibilidade de conhecimento, com base na Metafísica, restando, ao homem conhecer, através da razão pura, apenas o fenômeno.

E o conhecimento do fenômeno não permite ao homem, conhecer a si próprio e também o que deve esperar da vida, que sentido tem o seu viver, o que é certo ou errado, enfim, como deve agir moralmente. Para resolver tal discrepância, Kant apresenta então um outro tipo de razão: a prática, que permite ao homem o conhecimento de si mesmo e a definição do ser moral por excelência, isto é, o homem como um ser determinado, dominado, de forma imperativa e categórica, por uma lei, a lei moral, que tanto a Física bem como a Matemática não dão conta de explicar.

No intuito de objetivar como Kant influenciou diretamente a teoria dos valores ou a axiologia, Beresford (1999) menciona que se o ser humano é um ser moral, a sua ação vai criar uma espécie de “sobremundo”, ou seja, outra realidade. Por conta disso, o homem não vive inserido no mundo da natureza e sim neste “sobremundo”, criado a partir da própria ação do homem, que é o mundo da cultura.

Esse outro mundo, que é criado a partir do fazer, ou seja, da ação, ou ainda do agir do homem, é que resulta desse aspecto da moralidade do próprio homem. Sendo assim, é a partir disso que se desperta o interesse pela Cultura e pela Filosofia dos Valores.

No entendimento de Beresford (1999) é a Escola de Baden, fundada por Wilhelm Windelband (1848-1915), seguido por Heinrich Rickert (1863-1936), influenciada pela visão kantiana, da moralidade do homem, que se preocupa com o estudo da cultura e também com a Filosofia dos valores, porque, são os valores que possuem relação com as carências humanas que vão manifestar-se na cultura humana, ou seja, na forma como o homem enfrenta os obstáculos impostos pela natureza.

Na tentativa de resolver tais obstáculos, o homem passa a transformar o mundo da natureza em um mundo humanizado, processo este o da cultura, que faz com que o homem imprima no mundo da natureza uma escala de valores humanos, ou seja, o homem organiza a natureza de acordo com suas carências e encontra no mundo aquilo que represente os seus valores. Sendo assim, os valores e a teoria dos valores, surgem como tema e problemática filosófica, a partir da constatação kantiana da moralidade humana.

Os valores sociomorais são entendidos então como aqueles que nos orientam em relação a como devemos ser e viver, de forma a estarmos de acordo com costumes, normas e princípios estabelecidos em nossa sociedade, cultura ou crenças, que, de certa forma, nos remetem ao que é certo, bom ou justo. Assim como sinalizou Kant, Piaget embora não seja apriorista, também remete os valores ao dever moral e que ultrapassa a obediência às leis e nos traz a sustentação

de uma tese que a formação dos valores morais depende de algo além da tomada de consciência do dever, que é uma motivação interna para a ação, chamada de sentimentos. (Marques, Tavares e Menin, 2019; Tognetta e Vinha, 2009).

Esses sentimentos mostram-nos que existe algo mais ou menos valorizado por cada um. A própria definição do que é um valor pode ajudar-nos a compreender melhor: um valor pode ser definido como um investimento afetivo que nos move ou nos faz agir (Piaget, 1994), e, portanto, toda pessoa, em suas relações consigo e com os outros, investe sua energia em determinadas ações ou em pessoas, ou ainda, em ideias. Assim, temos caracterizado um valor. Determinado objeto⁸ tem um sentido para o sujeito e é investido pelos afetos que lhe conferem valor positivo ou negativo. Um exemplo que nos auxilia a ilustrar o conceito de valor é a sensação de satisfação por ter realizado uma tarefa com êxito ou de culpa por ter sido desrespeitoso (Tognetta; Vinha, 2009, p. 17).

Tais valores podem ser morais, como por exemplo: justiça, honestidade, generosidade, dignidade e outros não-morais, como: beleza, sucesso, sedução, popularidade, riqueza; entretanto, tanto os primeiros bem como esses últimos podem ser parte da constituição do valor que uma pessoa dá a si mesma – sua autoestima ou autorrespeito.

A autoestima é a consciência de ser bom em suas capacidades, no entanto, essa valorização de si próprio é formada por representações de si, que são contrárias à moralidade (valores não-morais). “[...] Para se tornar autorrespeito é preciso que a autoestima ou a valorização de si próprio incida sobre os valores morais [...]” (Tognetta, Vinha, 2009, p. 18). Sendo assim, o autorrespeito é sinônimo da autoestima, haja vista que é regida pela moral, pois depende de a pessoa ver valor em suas ações generosas, honestas e justas (agir moralmente com o outro) e isso lhe causar um efeito positivo (La Taille, 2006). Assim, pode-se afirmar que o autorrespeito é o mesmo que a autoestima, pois faz parte de um conjunto de representações que o sujeito tem de si mesmo e, conseqüentemente as imagens de quem ele próprio é e mesmo de quem gostaria de ser. Isso, significa, dizer também que resgatar o valor do outro requer um “valor de si”, ainda que concomitante (Tognetta, 2009b).

Outra ideia implícita na formação dos valores morais é a de que uma ação ética é decorrente do **querer fazer**. Um exemplo é quando uma pessoa muito atarefada, deixa de dar continuidade ao que estava fazendo, para ajudar outra pessoa que necessite de ajuda: neste caso, o **querer** atender as necessidades de outra pessoa foi um valor hierarquicamente maior, que faz

⁸ As autoras da citação reforçam que a palavra “objeto” por elas adotadas está vinculada ao sentido piagetiano que “refere-se a tudo o que pode ser conhecido pelo homem e não a objetos materiais como entendem alguns... Assim, o objeto do conhecimento do ser humano é tudo aquilo com que ele interage material e simbolicamente: coisas, natureza, pessoas, cultura, história, valores” (Ramozzi-Chiarottino, 1997, p. 115).

com que essa pessoa que tenha agido bem se sinta satisfeita consigo mesma. Entretanto, o que nos leva a esse **querer fazer**?

Para Piaget (1994 [1932]), no despertar do senso moral, ou na heteronomia, o sentimento de respeito seria o misto de outros dois – amor e medo – que levaria a uma ação moral. Contudo, Piaget afirmou que haveria outros sentimentos presentes no convívio social da criança, que ele não abordou mais profundamente, como por exemplo, a simpatia como um sentimento de estar sensível não ao direito do outro, mas à sua singularidade, uma espécie de cuidado da criança pequena em prestar atenção ao outro, sentimento esse que não é conservado ao longo do tempo (Tognetta, Vinha, 2009).

Para que um valor seja integrado à personalidade do sujeito, é necessário que tal valor tenha sido considerado hierarquicamente superior em sua escala de valores e, mais do que isso, significar ansiar por ele, investir afetivamente nele, deseja-lo para si como algo que lhe faz bem, algo almejável. Uma pessoa indignada com o egoísmo, quer que os outros o vejam e ele também se enxergue como generoso. É a partir disso, que temos a construção de uma personalidade ética.

E a primeira das necessidades para a construção de uma personalidade ética é, que a pessoa, de fato, se sinta um valor, é saber “quem eu sou”, já que se atribuir um valor é oriundo do processo de autoconhecimento. A segunda dessas necessidades, é que esse eu consiga reconhecer “o que é sentido para minha vida”, inserindo nesse sentido a si mesmo e o outro. Dessa forma, torna-se contundente a ideia de que é essencial a reflexão sobre os valores, cabendo então à educação apresentar ao aluno a moral como objeto de estudo e reflexão e a construção de um ambiente sociomoral cooperativo, isto é, para que os (as) estudantes possam ansiar por valores morais, precisam vivenciar situações de respeito, tolerância, honestidade e, principalmente, diálogo (Tognetta, Vinha, 2009; Vinha, 2009; Araújo, 2007).

Constata-se que o ambiente sociomoral da maioria das escolas requer que os alunos sejam “bem comportados”, tranquilos, submissos, passivos e obedientes em todos os aspectos, tanto nos relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo [...]. Ressalta-se, porém, que uma educação pautada na submissão à autoridade e na obediência acrítica às regras sem a compreensão das necessidades ou dos princípios que as embasam principalmente por conformismo e pelo temor de situações constrangedoras ou de punições, poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança e do jovem, o que acarretaria atitudes coerentes com esses valores independentemente das pressões do meio externo (Tognetta, Vinha, 2009, p. 40).

Partindo de um pressuposto epistemológico sociointeracionista e construtivista, Piaget enfatiza os valores como pertencentes a dimensão afetiva do psiquismo humano e, por serem construídos nas interações cotidianas, o sujeito é ativo e os valores são: “[...] resultantes de projeções afetivas feitas nas interações com o mundo, em oposição à ideia de simples internalização dos valores, sofrida por sujeitos “passivos” [...]” (Araújo, 2007, p. 20).

Outro aspecto a ser levado em conta é que se o valor se refere a uma valência positiva dos sentimentos, ou seja, àquilo que a pessoa gosta e valoriza, torna-se essencial que o alvo da projeção seja considerado um valor pelo sujeito, se ele projetar sobre ele sentimentos positivos. Na contramão disso, temos os contravalores que tem a ver com a projeção de sentimentos negativos sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmas (Marques, Tavares, Menin, 2019; Araújo, 2017; Damon, 1995).

Por fim, a formação de uma personalidade ética depende da integração de valores éticos e morais nas “representações de si”: a perspectiva ética é dada pelas imagens de si e um conteúdo moral. Em outras palavras, é preciso um “olhar para si mesmo” e que as representações que um sujeito tem de si priorizem a busca de uma “boa imagem”, cujos conteúdos sejam éticos (Tognetta, 2009; Araújo, 2007).

[...] De nada serve uma concepção moral totalmente contraditória com as motivações básicas dos seres humanos. Estudar o homem real (contextualizado numa cultura) pode oferecer dados que orientem a elaboração de uma ética para que esta, por mais bonita que seja, não fique condenada a ser “letra morta” e a não atingir o objetivo que lhe dá razão de ser: alguma forma de felicidade e harmonia para os seres humanos [...] (La Taille, 1998, p.8).

Puig (1998a) enfatiza que para a construção de uma personalidade moral, existe o papel das gerações mais velhas na formação das mais jovens, evidentemente abandonando a ideia de que os adultos são sempre, moralmente superiores, em relação aos menores. Porém, para o autor, a experiência e a maturidade dos primeiros pode ser útil para os últimos, mas não podemos deixar de mencionar a importância da contribuição da teoria piagetiana, no tocante a necessidade da interação entre os pares, pois a criança aprende a compreender o outro em suas relações com seus pares e também com os adultos, mas que por algum tempo do seu desenvolvimento, aos adultos elas lhes devem obediência cega ou acrítica, por este representar uma figura de autoridade e apenas com outras crianças, ela consegue de fato o intercâmbio de pensamentos, pois quando na heteronomia, o início da reflexão nada mais é do que uma discussão interna que os pequenos mantem com eles mesmos – o pensamento egocêntrico -, e assim sendo, quando mais evoluídas forem as formas de compreensão do sujeito do ponto de

vista moral e cognitivo, maiores serão as possibilidades de controle recíproco, conseguidas a partir da cooperação. Além disso, quanto mais essas discussões forem entre iguais, poderemos chegar a compreensão tão sonhada e existem conflitos que não são percebidos pelos adultos, isto é, são os pares que podem mediar os próprios pares.

Entendemos então oportuno afirmar que não somente a educação, enquanto papel institucional, tem como objetivo favorecer tal formação; porém, a escola nos parece um ambiente ideal para que essas relações cotidianas possam ser entendidas e solicitadas.

E é daí que destacamos a ideia de Puig de comparar a educação moral com o trabalho realizado em uma oficina: “[...] a personalidade moral se constrói no fazer, na ação, realizados com um “especialista”, ou tutor que, além de cooperar (no sentido de co-operar), desempenha o papel de guia [...] (La Taille, 1998, p. 17), isto é, o adulto é uma pessoa mais experiente, colaboradora, que passa para os mais jovens suas experiências e, os convida a refletir e agir. Sendo assim, Puig coloca os adultos em um papel que não fere a liberdade das crianças, mas os impulsiona em direção à autonomia moral e a cidadania.

A construção da personalidade moral depende das condições sociais e culturais do ambiente, no qual o sujeito está inserido e é nesse preâmbulo que o processo educativo é desenvolvido e a educação moral como construção, pensa em cada indivíduo, mas não se esquece de sua contribuição para a reconstrução das formas de vida social. Além do mais, a educação moral na visão de Puig (1998b) não se reduz à aquisição de algum traço moral ou habilidades valorativas, mas sim o favorecimento da construção da personalidade, sem esquecer que cada ser é único.

Antes de adentrarmos na possível relação das sequências didáticas com as práticas morais, torna-se imperioso expor uma revisão de literatura de trabalhos científicos que circundam as temáticas da presente tese.

1.2 Mapeamento das produções científicas nacionais de dissertações e teses (2014-2023) sobre a Formação Continuada de Professores da Educação Infantil para construção de Sequências Didáticas que tratem de Valores Morais

Com o intuito de fazermos uma revisão de literatura sobre o tema da tese, pesquisamos na base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dissertações e teses no recorte temporal de 10 anos (2014-2023), com as estratégias de buscas descritas no quadro abaixo e obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 1: Estratégias de buscas e número de teses e dissertações encontradas⁹

Estratégia de busca	BDTD	
	Teses	Dissertações
1 “Formação de Professores” x “Educação Infantil” x “Sequência Didática” x “Práticas Morais”	0	0
2 “Formação de Professores” x “Educação Infantil” x “Valores Morais”	1	1
3 “Formação de Professores” x “Sequências Didáticas” x “Valores Morais”	0	0
4 “Formação de Professores” x “Práticas Morais” x “Sequência Didática”	0	0
5 “Formação de Professores” x “Práticas Morais”	0	1
6 “Educação Infantil” x “Sequência Didática” x “Valores Morais”	0	1
7 “Sequência Didática” x “Práticas Morais”	0	0
8 “Sequência Didática” x “Valores Morais”	0	4
Total	1	7

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Para esse levantamento inicial, escolhemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por reunir, em um único portal, todas as teses e dissertações defendidas em âmbito nacional, o que facilita a busca.

Como critérios de inclusão desse levantamento, elencamos: ter sido publicada no intervalo temporal de 2014 a 2023; possuir no assunto, título, resumo ou palavras-chave, os descritores elencados no quadro acima e podemos observar que como resultado, tivemos 1 (uma) tese com os descritores (estratégia de busca 2): “Formação de Professores” x “Educação Infantil” x “Valores Morais”, intitulada como: **“Concepções e práticas de professores sobre os valores morais na Educação Infantil: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Cuba”** (Batista, 2021) que teve como objetivo investigar as concepções dos professores de Educação Infantil quanto a importância da ética e moral no Brasil e em Cuba, considerando que os dois países possuem diferenças educacionais, culturais, sociais e políticas.

Batista (2021) entende o desenvolvimento moral como um processo contínuo, interativo e dinâmico que se inicia com o nascimento da criança e perdura por toda a vida, enfatizando que tal desenvolvimento depende, sobretudo, da interação do indivíduo com o meio e das experiências proporcionadas pelos mais diversos aparelhos sociais. Para a pesquisa, a autora apresenta um estudo de Educação Comparada entre os países Brasil e Cuba e um referencial

⁹ Salientamos que o número de trabalhos encontrados, pode ter sido influenciado pelos descritores escolhidos para a busca, considerando que os termos nesse campo de pesquisa são diversos e polissêmicos. Além do mais, fizemos as opções por dissertações e teses, publicadas apenas no Brasil. Entendemos que isso pode ter limitado o número de trabalhos encontrados.

teórico amparado por autores com perspectivas construtivistas e da Teoria Histórico-Cultural. A sistematização metodológica é composta por coleta de dados, estudos observacionais (duas escolas do Brasil e duas escolas de Cuba), com entrevistas realizadas por 10 professores, sendo 5 cubanos e 5 brasileiros, atuantes na Educação Infantil. Para tanto, as ações de intervenção fazem uma comparação entre os dois países e analisam algumas propostas de melhoria na qualidade da formação de professores e o estudo conclui que existem diferenças entre as concepções de valores morais dos professores dos dois países.

Ainda em relação a estratégia de busca 2, tivemos uma dissertação, intitulada: **“Moralidade na Adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento moral”** (Macedo, 2015) que define a moralidade como inerente à condição humana e que o seu estudo é um dos aspectos importantes na compreensão do processo de educação e socialização do ser humano. A pesquisa investigou as concepções sobre a moralidade dos professores do ensino médio e a contribuição no processo de desenvolvimento e julgamento moral dos alunos adolescentes inseridos no contexto escolar. Como referenciais teóricos, o autor usou o conceito de moralidade da filosofia de Adolfo Sanches Vásquez e a teoria de Lawrence Kohlberg. O procedimento metodológico foi qualitativo, com análise de conteúdo e construção de categorias interpretativas das respostas dos professores.

Macedo (2015) recorreu em sua pesquisa a aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas e para aferir o nível de desenvolvimento moral dos alunos adolescentes, utilizou-se da adaptação brasileira do Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM), de J. Gibbs. A partir dos dados coletados tanto dos professores bem como dos alunos, o autor conclui que a concepção de moralidade heterônoma dos professores não se distancia, qualitativamente, do desenvolvimento moral, no nível convencional de moralidade, dos alunos adolescentes. O autor considera que na concepção dos professores, a moralidade é uma construção social e histórica, externa ao indivíduo e desenvolver a moralidade dos alunos significa educar para o respeito às regras e normas da sociedade. O autor concluiu ainda que a concepção de desenvolvimento moral aparece contemplada no entendimento dos professores, mas na prática isso não acontece, pois não há reflexões sobre aspectos importantes do desenvolvimento e julgamento moral, especificamente na adolescência.

No que se refere a estratégia de busca 5 (“Formação de Professores” x “Práticas Morais”), encontramos uma dissertação nomeada como: **“O Ensino religioso e a proposta de reorientação curricular do Estado de Goiás”** (Cunha, 2019), que teve como objetivo compreender as concepções sobre o Ensino Religioso na rede pública do Estado de Goiás e suas práticas morais. A autora realizou uma investigação sobre a proposta de Ensino implantada nas

escolas públicas estaduais para a formação dos alunos e sua pesquisa foi de cunho documental e observacional. Como resultados, Cunha (2019) relata que compreendeu como o ensino religioso se manifesta no sistema de ensino em Goiás, partindo da ação dos padres jesuítas no contexto do Brasil Colonial, posteriormente em Goiás e no término da pesquisa, a proposta implantada nas escolas estaduais investigadas.

Em relação a estratégia de busca 6 (“Educação Infantil” x “Sequência Didática” x “Valores Morais”), encontramos 1 dissertação intitulada: **“Jogos cooperativos e a Percepção da Justiça retributiva em crianças da Educação Infantil”** de Benetti (2023) que o autor parte do princípio de que a moral e a ética sempre estiveram em pauta quando estamos tratando de assuntos relacionados ao campo social, mas quando tratamos da mesma questão na Educação, principalmente no que se refere às crianças pequenas, a mera obediência acrítica é sinônimo do que deve ser alcançado pelos alunos. Diante desse cenário, a pesquisa teve como objetivo estudar os impactos de uma Sequência Didática (SD) voltada para o desenvolvimento do juízo moral, com o foco na Justiça Retributiva e na construção de valores morais.

A pesquisa de Benetti (2023), de cunho qualitativo, foi baseada na metodologia da Pesquisa-Ação e na análise do tipo de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para analisar as falas coletadas durante a aplicação das historietas morais. O autor conclui que o uso de jogos cooperativos se mostrou eficiente na construção de um ambiente cooperativo e recíproco, em que a cooperação tem papel fundamental no cotidiano escolar, proporcionando a construção de valores morais e ampliação da percepção da justiça retributiva nas crianças de Educação Infantil.

Em relação a estratégia de busca 7 (“Sequência Didática x “Práticas Morais”), não encontramos nenhuma tese ou dissertação, o que de certa forma, confere um certo ineditismo à nossa tese, pois além de tratarmos da formação de professores que oferecemos aos educadores de uma escola da Educação Infantil, tentaremos estabelecer a relação da construção de sequências com práticas morais.

Em relação a nossa estratégia de busca 8 (“Sequência Didática x “Valores Morais”), encontramos 4 (quatro) dissertações. Uma delas é a de Oliveira (2021), intitulada: **“A Construção da Personalidade Moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental”**, que a autora salienta que no cenário atual, há uma preocupação mais expressiva dos profissionais da educação com a dimensão moral na formação humana, embora ela tenha percebido que são raras as práticas pedagógicas que contemplem a educação em valores morais que objetivem a autonomia moral. A autora, discente de um programa de Mestrado Profissional, propôs uma sequência didática que coloca a prática de

jogos de regras como uma forma de a criança estabelecer relações sociais com seus pares e desenvolver-se moralmente. Foi feito um estudo exploratório e uma revisão de literatura a respeito das publicações brasileiras sobre temas como educação, desenvolvimento e personalidade moral e jogos e moralidade no âmbito escolar, através dos quais foi possível perceber que os jogos de regras mobilizam os elementos fundamentais para a construção da personalidade moral.

Oliveira (2021) construiu então uma sequência didática para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com a aplicação dela, avaliada por juízes externos, ela conclui que a SD é uma oportunidade para os espaços escolares converterem suas ações pedagógicas à dimensão moral, de forma que privilegiem as relações cooperativas e a participação plena e ativa dos estudantes nas mais diversas situações morais que permeiam as relações no ambiente escolar.

Outra dissertação encontrada na BDTD com a estratégia de busca 8 foi a de Oliveira (2022), nomeada como: **“Os seriados de *streaming* e a construção da personalidade moral de adolescentes”**, também resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional, a autora reitera que a construção de personalidades morais é um processo que implica a tomada de consciência sobre as relações estabelecidas pelos sujeitos com seus pares e o meio, bem como a disposição de procedimentos que exercitem a consciência moral, ou seja, o juízo moral, a compreensão e a autorregulação. Isto posto, a autora reforça a importância das tecnologias digitais vinculadas ao uso da *internet* que cada vez mais ganham espaço, por emanarem formas de comunicação, informação e entretenimento.

Ainda Oliveira (2022) constrói em sua pesquisa um estudo que trata da relação estabelecida com os streamings, acervos digitais de conteúdos visuais, auditivos e audiovisuais, como plataformas que contém séries e filmes. O objetivo foi de conhecer e descrever as características e o posicionamento moral de adolescentes, em idade escolar, ao acessar tais conteúdos, com a finalidade de propor estratégias didáticas que ajudassem na construção de personalidades morais mais conscientes e capazes de refletir sobre os conteúdos assistidos. Como percurso metodológico, a autora utilizou-se de uma abordagem quanti-qualitativa de levantamento de campo, aplicação de um questionário on-line a fim de melhor compreender a situação focada na pesquisa e a aplicação-teste da sequência didática para a sua validação e aperfeiçoamento.

Oliveira (2022) contou com vinte e oito estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, localizadas na região do centro-oeste paulista, com adesão maior de participantes com 16 e 17 anos. Os títulos selecionados foram ‘Grey’s Anatomy’, ‘Lúcifer’ e ‘The 100’ que

após a apreciação dos episódios permitiu elencar situações moralmente conflituosas que surgem no decorrer dos enredos e propiciam a abertura para a construção de valores morais e desenvolvimento da consciência moral, imprescindíveis à personalidade moral. Com base nesses resultados encontrados foi construída a sequência didática, intitulada “Personalidades fora de séries” disponível em um volume à parte da dissertação e no que se refere ao posicionamento moral atribuído ao dilema proposto no questionário, observou-se indicadores do nível convencional, ressaltando a primazia pelo papel e ordem social. O referencial teórico utilizado, como pudemos evidenciar na fundamentação teórica da dissertação foi estudiosos da Psicologia do Desenvolvimento Moral, tais como: Josep Maria Puig, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Jürgen Habermas.

Outra dissertação de Mestrado encontrada foi a de Santos (2017) intitulada como: **“Ética ambiental no Ensino de Ciências a partir de questões Sociocientíficas para a Educação Básica”**, que teve como objetivo refletir sobre como um currículo de ciências politizado e orientado para a ação sociopolítica pode contribuir para superar os desafios ambientais, a partir da formação de cidadãos capazes de compreender e mobilizar o conhecimento científico em seu cotidiano. A partir do tema poluição hídrica, a autora construiu uma Sequência Didática que foi aplicada no sexto ano do ensino fundamental, de uma escola pública da capital baiana. Foi analisado também, na pesquisa, como a mobilização de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (CPA) favorecem o despertar crítico e ético sobre tópicos científicos via discurso e interações sociais, viabilizando um auxílio na construção de valores, interesses e a importância das normas que orientam o comportamento humano.

Os dados da pesquisa de Santos (2017) foram coletados por meio de questionários, materiais produzidos pelos estudantes, diário de campo e registros de áudio. A análise dos dados, fundamentada na análise de conteúdo, considerou o alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem nas atividades. Tanto no resumo bem como na introdução, a autora não deixou claro qual seria o referencial teórico utilizado, mas pudemos perceber durante a leitura do trabalho a preponderância de autores, tais como: Demerval Saviani, Paulo Freire, Antoni Zabala e Grün.

Por fim e não menos importante, a quarta dissertação encontrada com a estratégia de busca 8, foi a de Almeida (2019) intitulada como: **“As Fábulas em aula de Língua Inglesa: uma proposta de intervenção”**, cujo objetivo geral foi oportunizar o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa, a partir das fábulas de Esopo. Para tanto, foi construída uma sequência didática, aplicada em alunos (as) do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na capital do Rio Grande do Norte. A metodologia empregada foi a de pesquisa-

ação e as sequências didáticas foram baseadas na sequência básica de Cosson para o letramento literário. A análise documental contou com a apreciação do Projeto Político-pedagógico, planos anuais de ensino e o material didático utilizado no campo de pesquisa.

Almeida (2019) toma como referencial teórico os estudos de Cosson, Dezzoti, Ferreira, Portella, Almeida Filho, Zilberman, Byram, Kramsch, etc. A autora conclui que os documentos não possuem orientações claras, além de não serem articulados entre si. Isto posto, os questionários aplicados na fase pós-intervenção indicam que as fábulas se constituem como uma estratégia para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, pois possibilitaram aos participantes da pesquisa usos de linguagem, bem como a reflexão sobre os valores morais que permeiam a vida social, partindo de um olhar para as nossas próprias atitudes.

Quadro 2: Teses e dissertações segundo o (a) autor (a), ano de defesa, área e instituição de origem

Autor (a)	Título	Tipo	Ano	Origem
BATISTA, Drielly Adrean.	Concepções e práticas de professores sobre os valores morais na Educação Infantil: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Cuba	Tese	2021	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Marília (FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação
MACEDO, Alex Araújo	Moralidade na Adolescência em situação escolar: desenvolvimento e julgamento moral	Dissertação	2015	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba/ MG - Programa de Pós-Graduação em Educação
CUNHA, Luzeni Martins da.	O Ensino Religioso e a proposta de reorientação curricular do Estado de Goiás	Dissertação	2019	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Faculdade Serra da Mesa, Goiânia/ GO - Programa de Mestrado Interinstitucional

				em Ciências da Religião
BENETTI, Eduardo da Silva.	Jogos cooperativos e a Percepção da Justiça retributiva em crianças da Educação Infantil	Dissertação	2023	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Bauru (FC – Faculdade de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica
OLIVEIRA, Bianca de.	A construção da Personalidade Moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação	2021	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Bauru (FC – Faculdade de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica
OLIVEIRA, Jamille de.	Os seriados de <i>streaming</i> e a construção da personalidade moral de adolescentes	Dissertação	2022	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Bauru (FC – Faculdade de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica
SANTOS, Jéssica Cruz.	Ética ambiental no Ensino de Ciências a partir de questões Sociocientíficas para a Educação Básica	Dissertação	2017	Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana – Campus de Salvador/BA (FC – Faculdade de Ciências) –

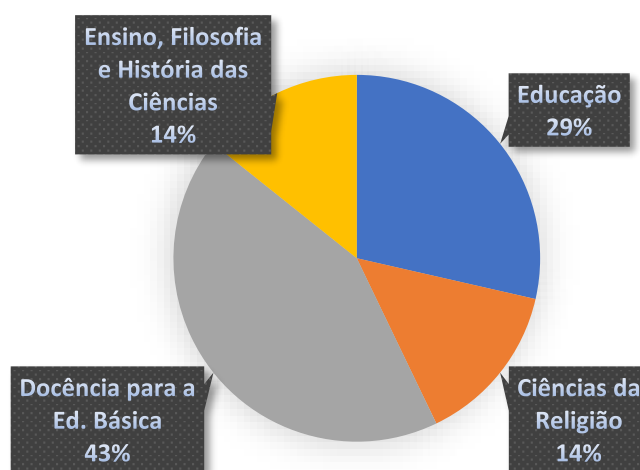
				Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências
ALMEIDA, Karla Rodrigues de.	As Fábulas em aula de Língua Inglesa: uma proposta de intervenção	Dissertação	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN – Mestrado em Estudos da Linguagem

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Como podemos observar a temática da nossa tese é abordada por várias áreas que envolvem a perspectiva educacional, no sentido de que embora encontramos poucos estudos, eles indiciam que a preocupação com o desenvolvimento moral que perpassa por práticas morais, é uma preocupação não apenas dos estudiosos da Psicologia de Desenvolvimento Moral. Esperançamos que a escola já começou a perceber que essa formação é imprescindível, se desejamos, sujeitos, autônomos moralmente falando. O (a) aluno (a) não é apenas um indivíduo cognoscente, ou seja, apto a aprender e, conseqüentemente, os professores limitados apenas a tarefa de ensinar.

Observemos no gráfico abaixo, como estão distribuídas as áreas de pesquisa dos 8 (oito) trabalhos encontrados nessa busca:

Gráfico 1: Distribuição dos trabalhos encontrados por áreas de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Programa de Mestrado Profissional para a Docência na Educação Básica foi o que mais apresentou pesquisas nas áreas correlacionadas com o tema da nossa tese, pois eles têm se debruçado, pelo que pudemos perceber nas dissertações sobre o uso de Sequências Didáticas para o desenvolvimento da Educação em Valores (EV) e o Desenvolvimento Moral dos indivíduos.

1.2.1. O que se pode dizer do cenário encontrado?

A primeira observação que fazemos sobre o mapeamento realizado trata-se da escassez de pesquisas na área, ainda mais se pensarmos na Educação Infantil. Será que ainda temos “ranços” de uma educação homogeneizante e tradicionalista, que acredita ainda que esse não é o papel da escola e, mais do que isso, as crianças pequenas “nada entendem”, por isso não se investe na formação integral e humanizadora delas?

Sabemos e nos preocupamos com o fato de que na história da Educação brasileira, por muito tempo a Educação Infantil tinha um caráter assistencialista, e desvinculado do binômio que hoje chamamos de educar e cuidar. As creches e as instituições de ensino voltadas a esse público, eram locais para que as crianças ali permanecessem para que as mães pudessem trabalhar. Não temos como intento discutir as relações de dominação e subordinação que as mulheres eram submetidas e nem ao menos questionarmos a importância da entrada delas no mercado de trabalho. Contudo, é preciso pensar, investigar se a Educação Infantil ainda não é vista por “alguns” como depósitos de crianças ou até mesmo, “parquinhos”, como se a brincadeira não fosse importante para a formação deles.

Pensar em desenvolvimento moral, é pensar no desenvolvimento integral do sujeito e é isso que não podemos perder o foco. Muitas vezes, em nossas pesquisas, nós do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral) da Unesp – Marília/SP, somos indagados se de fato é necessário começar a pensar na formação moral já na Educação Infantil e cada vez mais nos convencemos de que não é apenas necessário, mas fundamental pensar na Educação em Valores e, por conseguinte, na construção de meios que facilitem a construção dos valores morais dessas crianças. E é esse o nosso foco da pesquisa, pensar e colocar em prática junto aos professores e professoras, a aplicação de uma sequência didática que favoreça o processo de descentração e a construção do valor respeito, universal como diria Kant, mas “esquecido” pela sociedade que vive em meio a uma valorização do ter em relação ao ser.

1.3 As práticas morais: fundamentação teórica

Vivemos em um momento em que a conquista da autonomia moral perpassa por uma emancipação coletiva, ou seja, a escola é uma percepção coletiva e não mais de classes ou de indivíduos. Assumimos, então, como prerrogativa pensar em ações que englobem as instituições escolares como um todo. Enquanto profissionais da Educação, corroboramos com La Taille (2009); Vivaldi e Vinha (2014) ao mencionarem que é nítido na sociedade contemporânea, que os valores em evidência nem sempre mantem relação com a possibilidade da construção da autonomia moral e, tampouco para uma convivência harmoniosa em coletividade. Sendo assim, o que se refere ao âmbito privado se sobrepõe ao público, havendo uma busca constante e impensada por uma satisfação momentânea.

E em meio a essa sociedade que pouco privilegia o “ser” em detrimento do “ter”, recaímos a histórica pergunta: a quem cabe a responsabilidade de educar moralmente: à família, à igreja, à escola? É importante ressaltar que ao longo de toda nossa história, a escola sempre foi uma instituição em que a formação moral esteve presente, mesmo inicialmente conforme preconizava a igreja e depois nos moldes do que seria “socialmente desejável”.

As teorias construídas no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, mostram que a educação moral está presente em todas as instituições sociais, mesmo que de forma não intencional. E em se tratando da história da educação, [...] “a escola sempre teve como objetivos principais transmitir não apenas o conhecimento cultural, mas também os valores sociais e morais para as novas gerações” [...] (Vivaldi; Vinha, 2014, p. 264). Mesmo, muitas vezes, não tendo conseguido atender a contento, tal instituição tem relevância na educação dos valores e na formação moral dos sujeitos.

Percebemos a dificuldade por parte das escolas brasileiras em desenvolver um trabalho de formação que auxilie na construção de valores morais de nossos educandos. Infelizmente, com o crescente índice de violência nas e às escolas, vemos o reflexo de uma desorientação presente na sociedade quanto à formação moral de nossas crianças e jovens. Contudo, pensar em uma formação moral coerente prescinde refletir sobre seus objetivos, conteúdos obrigatórios e ainda como estes podem ser trabalhados.

Acreditamos em uma formação moral para a autonomia que favoreça a formação de personalidades éticas, com uma consciência crítica que permita o exame constante das regras sociais.

[...] Para uma formação ética, são necessárias estratégias e práticas escolares favoráveis afim de que os alunos conheçam e legitimem alguns valores que inspiram a convivência (a justiça, o respeito à dignidade e a generosidade, por exemplo) e neles pautem suas condutas. Há, dessa forma, uma ampliação no papel da educação moral, uma vez que a mera transmissão de valores e de comportamentos socialmente desejáveis, devem ser substituídos por um processo dialógico e reflexivo, em que a responsabilidade do professor passa a ser também, a de despertar no aluno o desejo de se tornar um sujeito autônomo. Consideramos imprescindível um trabalho de investimento na construção da identidade do aluno o que é bem mais amplo do que fazer com que nossas crianças e jovens convivam bem” [...] (Vivaldi; Vinha, 2014, p. 265).

Ao pensar no conceito de prática moral, faz-se necessário pensar em um modelo de intervenção pedagógica que tenha a preocupação de entendê-la como uma tarefa centrada no planejamento de práticas morais e na construção de meios com uma densa cultura moral. Para Puig (2004), a tarefa dos educadores é ampla: além de estabelecer uma relação interpessoal positiva com os alunos, é preciso construir um currículo e conseguir aplicá-lo de fato, bem como planejar as práticas morais e construir meios com conteúdo moral. Para tanto, os educadores devem propiciar condições para um meio “[...] onde sejam possíveis, obviamente o encontro interpessoal e a implantação das previsões curriculares, mas principalmente onde se aprenda a viver de acordo com a moral [...]” (p.6).

Carvalho *et al.* (2007) e Zabala (2002) defendem como mais eficaz do que uma educação moral verbalista e doutrinadora, a transmissão de valores por meio de modelos reconhecidos nas figuras de autoridade (e não autoritárias), coerência entre o discurso e as atitudes, como também o uso de práticas necessárias e desenvolvidas em situações reais. Tais práticas morais não se convergem para a instalação de uma disciplina curricular específica, o que pede a transversalidade aos programas curriculares. E como bem define Piaget ([1930]1996) se a autonomia moral é a finalidade, a democracia deve estar em um processo contínuo de construção e prática, como meio e finalidade, sem métodos coercitivos.

Concordando com La Taille (2002, 2006), consideramos a educação moral muito mais como “vacina” do que como “remédio”, tendo em vista que almejamos um cenário em que os sujeitos sejam constituídos e respeitados em sua singularidade e seu papel social e adiantamos a necessidade de mais pesquisas que integrem as práticas morais a um trabalho de formação moral favorável à autonomia.

Araújo e Puig (2007) colocam que a apropriação de valores requer dois aspectos diferentes: a aquisição de valores e a ativação de valores. Por aquisição de valores, temos um processo de aprendizagem de valores de uma comunidade, que inclui os valores por ela

transmitidos que se constituem em hábitos de reflexão que significam a repetição de comportamentos desejáveis, algo próximo das virtudes, pelos quais temos convicções de que desejamos manifestá-los.

Tais hábitos de reflexão,

“[...] são adquiridos participando de práticas socioculturais, sejam práticas escolares que pretendem transmitir valores de modo intencional - o que acontece, por exemplo, nas assembleias escolares ou nas sessões de orientação -, sejam práticas sociais que transmitem valores com pouca ou sem nenhuma intenção – o que ocorre nas atividades de criação, nos ritos de entrada numa instituição, nas festas sociais ou nos sistemas de trabalho de uma empresa. De qualquer modo, a aprendizagem de hábitos de reflexão começa com a participação, mais ou menos guiada, em atividades que cristalizam valores e os tornam vivos. (Araújo; Puig, 2007, p. 110-111).

A aquisição de valores requer também um processo de reflexão sobre os valores que estão sendo aprendidos. Sintetizando isso, adquirir um valor é ter aprendido os comportamentos que ele pressupõe e até aceitar como próprias as razões e motivos que balizam àquele valor. E só conseguimos isso quando acrescentamos reflexão à prática (Araújo, Puig, 2007; Puig, 1998, 2004). Os autores referenciados tratam de aquisição e ativação de valores, por isso os apresentamos aqui, mas temos preferido usar o termo “construção” de valores, por nossa maior afeição com a perspectiva piagetiana, que parte da concepção de que há elementos da moral que precisam ser aprendidos, ou seja, construídos e é por meio da autorregulação que o objeto de conhecimento se transforma em aprendizagem.

Até aqui tratamos da aquisição de valores, que é a primeira parte do processo de apropriação de valores. Nesse entremeio, temos a ativação de valores que parte do seguinte princípio: “ [...] nem todos os valores adquiridos se manifestam sempre e no lugar adequado [...]” (Araújo, Puig; 2007, p. 111), o que implica na concepção de que temos um leque de valores à disposição, mas isso não significa que sabemos usá-lo corretamente. E é nesse contexto, que os hábitos de valor menos problemáticos estão rotinizados, são aplicados quando uma situação os requer quase sem nenhum esforço.

Em outros casos, até sabemos quais são os hábitos de valor que a situação requer, mas as pressões sociais, os conflitos de interesses ou o esforço e os custos que sua aplicação exige podem afetar a ativação dos hábitos de reflexão que adquirimos e temos como próprios.

A apropriação de valores exige, primeiro, a aquisição de valores (ou hábitos de valor) pela participação em práticas e pela reflexão e, depois, quando já os tornamos nossos, temos condições de ativá-los por repetição, por esforço ou criação, de acordo com a situação concreta em que nos encontramos e

motivados pelo respeito que temos por nossa identidade pessoal (Araújo, Puig, 2007, p.113).

Cabe ressaltar aqui que os autores Araújo e Puig (2007) delineiam a inteligência moral como um conjunto de capacidades psicomorais que possibilitam a deliberação e a direção moral, ou seja, ao passo que nos encontramos diante de experiências de conflito moral, tendemos a colocar em ação – de forma imediata e até inconsciente – capacidades que nos permitem valorar, questionar, tomar decisões e leva-las a termo. Tais capacidades possuem funções próprias, permeadas de procedimentos e práticas morais.

[...] as práticas são um conceito que designa fenômenos diretamente observáveis que expressam um sentido cultural e moral quase imediatamente acessível – pelo menos para os sujeitos socializados na cultura à qual essas práticas pertencem (Puig, 2004, p. 55-56).

Outrossim, as práticas morais permitem uma dupla abordagem: a primeira está relacionada com suas manifestações diretamente observáveis e com o saber a ser empregado por parte dos sujeitos mais ou menos socializados e a segunda, que se refere às diversas elaborações conceituais que uma prática permite, e que almejam alcançar um nível de conhecimento acessível de forma espontânea ou quase espontânea. Então, estamos diante de duas abordagens: a primeira hermenêutica, que consiste em reconhecer, narrar, esboçar e aplicar práticas educacionais; e a segunda, que nos permite construir saberes sobre aspectos de práticas dificilmente observáveis em um primeiro contato (Puig, 2004).

Assim sendo, as descrições e propostas da primeira hermenêutica podem ser consideradas como um espelho que reflete a intervenção dos educadores e um mapa que orienta essa intervenção. E, por conseguinte, a elaboração de novos significados teóricos introduz no nosso dia-a-dia questões que antes permaneciam invisíveis. E esse aumento de visibilidade é traduzida na prática em uma otimização da intervenção educacional. “[...] Ambos os níveis incrementam a tomada de consciência dos protagonistas, e, por outro lado, são níveis de análise que devem se inter-relacionar e se enriquecer mutuamente [...] (Puig, 2004, p. 56).

Para Puig (2004), as práticas são um caminho ou trilhas de valores convertidos em comportamentos e quando, colocados em ação, são chamados de virtudes e os objetivos funcionais da prática devem ser distintos de suas finalidades – a incorporação dos valores. Além disso, as práticas assumem um caráter de rotinização em dois sentidos: o primeiro porque o curso de seus acontecimentos está previsto, e segundo, por isso é previsível a repetição com certa frequência. Por fim, a rotinização possui duas qualidades: a previsibilidade de seus passos e a repetição da prática. Características essas, essenciais em qualquer processo educacional.

1.3.1 Os diferentes tipos de práticas morais

Na perspectiva de Puig (2004), em algumas práticas de valor, temos um conteúdo substantivo – elas contribuem na construção de um mapa moral de tradição comunitária e em outras práticas de valor, impera um conteúdo procedimental – elas nos dão uma bússola moral de tradição liberal e, para que seja transmitida, a tradição comunitária requer práticas de valor e a tradição liberal também é transmitida através de práticas de valor, embora possam ter naturezas distintas e nas escolas com uma cultura moral madura as práticas procedimentais e as substantivas convivem e se complementam.

As *práticas procedimentais*, referem-se a “[...] cursos de acontecimentos que estabelecem um modo de conduzir-se que, [...] nos permite buscar ou criar algo moralmente valioso ou correto [...]” (Puig, 2004, p. 90), podendo ser o uso de ferramentas de trabalho ou métodos de investigação científica. Já, *as práticas substantivas* estão relacionadas a cursos de acontecimentos que nos indica cada um dos comportamentos que devemos realizar para alcançar um fim correto previamente fixado, isto é, tais práticas “[...] estabelecem cursos de ações que expressam valores, requerem virtudes e se inclinam para finalidades morais [...]” (p. 91).

Passemos agora a discorrer sobre os quatro tipos de práticas de valor identificadas por Puig (2004): as práticas de reflexividade, as práticas de deliberação, as práticas de virtude e as práticas normativas.

a) Práticas de reflexividade: são caracterizadas por expressarem uma das mais antigas aspirações éticas do pensamento ocidental: o conhecimento e o cuidado de si mesmo. Estão ancoradas na preocupação em operacionalizar técnicas e procedimentos para o processo de autoconhecimento e cuidado de si mesmo. “[...] trata-se de responder a um duplo questionamento sobre a ideia de reflexividade: como fazer-se a si mesmo, e que ideias utilizar para compreender-se enquanto indivíduo [...]” (Puig, 2004, p.97). É uma abordagem que privilegia a atenção dispensada a nós mesmos com a intenção de tornar-nos sujeito de nossos atos e nos mostra que a tarefa ética de vir a ser eu mesmo é realizada como ocupação, como atividade transformadora e um conjunto de exercícios e práticas que vão modificando o modo de ser.

b) Práticas de deliberação: para Puig (2004), nessas práticas os problemas relacionados ao melhor modo de viver podem ser resolvidos mediante a utilização de argumentos racionais.

Porém, não se trata de um processo de deliberação único e idêntico, mas em qualquer situação, “[...] reconhecemos o desejo de usar a razão para tratar de questões morais [...]” (p. 118). Evidentemente, os diferentes usos da razão não são comparáveis, mas sempre percebemos a presença de uma aspiração ética coincidente: a necessidade de argumentação acerca do que é correto, inclusive nos casos em que uma verdade fixa ou um procedimento seguro predizem um caminho mais fácil. Tais práticas na educação atuam na preparação para a vida adulta e na adoção de formas de convivência adaptadas às possibilidades de seus alunos, mas coerentes com aspirações éticas ditadas pela sociedade. Partindo desse pressuposto, a deliberação é uma atividade do pensamento que implica na obtenção de argumentos com o objetivo de resolver situações controvertidas.

c) Práticas de virtude: quando a escola fala de atitudes e valores como conceitos centrais em suas propostas de educação moral, fazem referência ou se aproximam dos conceitos filosóficos antigos de “virtude” e “bem”. Isso implica no fato dos educadores saberem diferenciar quais são os traços de caráter apreciáveis e, se necessário, estabelecer uma lista das qualidades pessoais que desejariam transmitir aos educandos. Para Puig (2004), a virtude faz menção à força ou às qualidades de um ser ou de uma coisa, como por exemplo, a virtude da faca é cortar, a de um cavalo é galopar e a de um ser humano é comportar-se humanamente. “[...] A virtude é uma capacidade que permite que cada desses seres atue, ou que cada uma dessas coisas seja utilizada, de acordo com sua própria natureza [...]” (p. 143).

Podemos dizer então que, a virtude é uma qualidade singular que designa valor a cada ser ou cada coisa e é reconhecida quando desempenham com excelência a função para qual sua natureza os predispõe. “[...] Ao falar dos seres humanos, as virtudes não se referem a qualquer excelência, mas àquele conjunto de qualidades que deveríamos possuir para ser, na verdade, plenamente humanos [...]” (Puig, 2004, p.144) e conseqüentemente, formar sociedades mais humanas e igualitárias.

d) Práticas normativas: a reflexão moral nos impõe uma dimensão de falar das normas de modo normativo, ou seja, não se trata de descreve-las, mas sim de prescrever como elas deveriam intervir no comportamento dos humanos, como podemos explicar sua retidão e até definir quais normas serão utilizadas em cada situação. “[...] A ética, de certo modo, acaba por se converter em uma questão de formulação, justificativa e aplicação de normas. [...] É o que, de certo modo, converte todas as práticas de valor em práticas normativas [...]” (Puig, 2004, p. 168).

Tais práticas estão presentes nas práticas de reflexividade, de deliberação e de virtude, delineando os passos do percurso de comportamentos. Nos âmbitos educativos, elas também estão presentes e os recursos utilizados para defini-las, socializa-las com os educandos e conseguir que sejam cumpridas são inúmeros e ocupam boa parte da tarefa docente.

Quadro 3: Exemplos dos tipos de práticas morais segundo Puig nas escolas

Práticas de reflexividade	Práticas de deliberação	Práticas de virtude	Práticas normativas
- Trabalhos com imagem corporal; - Análise das mudanças físicas e atitudinais; - Os exercícios de autoavaliação; - Entrevistas pessoais; - Estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situação de conflito; - Exercícios de autorregulação.	- Assembleias de classe; - A resolução de conflitos e a mediação escolar/ - As sessões de debate; - A consideração de questões curriculares e vitais; - A discussão de dilemas; - Os exercícios de <i>role playing</i> (dramatização); - Os exercícios de compreensão crítica.	- Métodos de aprendizagem cooperativa; - Realização e revisão das tarefas de classe; - Festas e celebrações; - Realização de projetos; - Formação de grupos de trabalho.	- Aprender a usar as normas • Normas que regem as demais práticas de valor; • Normas que regem a vida escolar em todos os detalhes. - Deliberação e reflexividade sobre as normas • Atividades para trabalhar o conceito de “norma”; • Atividades para abordar as normas cívicas, de circulação ou outros códigos; • Atividades de revisão das normas da classe; • Atividades para analisar problemas de respeito a alguma norma escolar; • Atividades para explicar

			as normas de algum espaço ou lugar não-habitual (saídas, excursões, acampamentos escolares...); • Atividades previstas de transgressão de normas (carnaval).
--	--	--	--

Fonte: Puig, 2004 (adaptado pela autora).

1.4. O uso de sequências didáticas na Educação Infantil

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

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

Temos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira que pode oferecer às crianças a experiência da convivência com o outro, professores e pares e os ambientes e espaços dessas escolas são elementos fundamentais ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Sendo assim, tratando dos espaços nas escolas “é importante que sejam planejados e avaliados na tentativa

de possibilitar relações e vivências éticas de cuidado consigo mesmo e com os outros [...]” (Silveira; Lepre, 2022).

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

Araújo (2013) entende a sequência didática como uma forma de planejamento e organização por parte do professor de atividades que pretendem ensinar através de núcleos temáticos e procedimentais. Já, Zabala (1998), coloca que a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (p.18).

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

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

A Sequência Didática (SD) é formada por atividades que podem ser definidas como os “meios” usados pelo professor com o objetivo de que o aluno vivencie as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências e habilidades, fazendo com que a aprendizagem seja significativa por valorizar a investigação, a integração, a cooperação e incentivar a ação do aluno. Estimula a cooperação entre o grupo (alunos e professor) e busca o desenvolvimento de habilidades como características básicas do processo de aprendizagem. Silveira e Lepre (2022) ressaltam que: “uma SD é mais do que um instrumento para organizar uma aula, uma vez que pode se converter em uma condução metodológica pautada em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 242).

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

1.5 As práticas morais e as sequências didáticas: uma relação possível

A Sequência Didática é um dos conceitos/procedimentos que podem instrumentalizar professores para a realização de seu trabalho em sala-de-aula e podemos apontar os estudos de Magalhães e Cristovão (2018, p.33) no qual afirmam que “a sequência didática foi expandida e reinterpretada de muitas formas, resultando em novos constructos com o próprio nome de sequência didática, bem como com outras possibilidades, inclusive de nomenclatura”.

Se admitimos que o desenvolvimento da autonomia moral perpassa por uma emancipação coletiva, o uso de sequências didáticas se estruturadas com a ideia de trabalho em grupo, pode ser uma ferramenta a contribuir nesse processo, haja vista que a cooperação é fundamental para a construção de tal autonomia. Para tanto, torna-se preciso uma percepção coletiva sobre a escola e não mais de classes. Nesse ínterim, o deslocamento do indivíduo para uma coletividade autônoma, com foco nas relações é essencial, considerando que a convivência, inclusive nos âmbitos educacionais, deve ser um processo coletivo.

Corroboramos com as ideias de Tognetta (2009a) e Puig (1998b) de que o desenvolvimento da personalidade ética implica em vivências – não basta teorias, o que reforça o uso de sequências didáticas, considerando que tal desenvolvimento; a percepção e o controle dos sentimentos e emoções; e a competência dialógica devem se constituir em objetivos de uma formação de pessoas, que utilizam sua razão criticamente nas relações interpessoais e no respeito aos direitos humanos.

Para Severino (2011, p. 03), “[...] a máxima comeniana de se ensinar tudo, a todos, integralmente, [...], possui uma atualidade que nos impressiona por seu vigor e por sua pertinência, mantendo aceso em todos nós esse incomensurável desafio [...]”. É o que tendemos a chamar atualmente de Educação Integral, que nos desvela um indivíduo considerado em todas as suas particularidades, reafirmando a relevância do direito de todos à educação, seus ideais

emancipatórios bem como a necessidade de políticas públicas que garantam além do acesso, a permanência estudantil de todos.

Posto isso, precisamos pensar em uma educação que de fato consiga unir a intelectualidade e a moralidade, pois a autonomia moral requer assumir o pressuposto de uma Educação Integral¹⁰:

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo, intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente (Piaget, 1973, p. 69).

Sendo assim, a sequência didática é uma prática moral que “[...] permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar [...]” (Zabala, 1998, p.53), sem recair na fragmentação da prática educativa em diversos componentes, o que configura um certo grau de artificialidade, que só faz sentido por conta da dificuldade em encontrar um sistema que interprete, concomitantemente, o estudo de todas as variáveis que incidem nos processos educativos.

Partindo do pressuposto de Puig (1998b) de que a educação moral pode ser um âmbito de reflexão que ajude o indivíduo a detectar, criticar os aspectos injustos da realidade e das normas sociais vigentes; construir formas de vidas mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos; elaborar de forma autônoma, racional e dialógica os princípios de valor que auxiliem na visão crítica da realidade; conseguir com que as pessoas ajam de acordo com seus princípios e valores que pessoalmente construíram e fazer com que adquiram também as normas que regulam a sociedade, de modo democrático e visando à justiça, a sequência didática pode ser também uma prática moral que ajude na viabilização desse processo de constituição da subjetividade humana. Em outras palavras, a sequência didática se aliada a fundamentação teórica da educação moral, pode e deve facilitar o desenvolvimento e a formação de capacidades que intervêm no juízo e na ação moral.

[...] a educação moral supõe orientar-se autonomamente em situações de conflito de valores, não se pode cataloga-la de prática reprodutora ou inculcadora de valores; seria, provavelmente, melhor entende-la como lugar

¹⁰ A Educação Integral tem o objetivo de propiciar o desenvolvimento humano, através de um trabalho com intencionalidade e sistematização, promovendo uma formação humana para além de ler, escrever e contar, ou seja, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão cognitiva ou a dimensão afetiva. Isto é, assumir uma visão plural, singular e integral do indivíduo (Brasil, 2017; Conceição, 2023).

de mudança e de transformação pessoal e coletiva, como lugar de emancipação. Se por outro lado, a educação moral supõe orientar-se racional e dialogicamente em situações de conflito de valores, não se pode catalogá-la de prática individualista ou subjetivista; seria melhor considerá-la como lugar de entendimento e de criatividade coletiva, como lugar de diálogo e talvez acordo entre pessoas e grupos. (Puig, 1998b, p. 18).

Pensando na perspectiva da sequência didática como uma possibilidade de auxiliar na promoção do diálogo, recorreremos à Freire (1999) que explica o ato de conhecer como algo que se dá no processo social, sendo o diálogo, o principal mediador desse caminho. Sendo assim, no processo de aprendizagem, só aquele que escuta de fato – que produz sentido no que foi dito, a partir de processos como a apropriação, transformação, reinvenção e aplicação concreta – aprende, constrói conhecimento.

Nesse ínterim, o diálogo se contrapõe a compreensão tradicional de educação, pois não se efetiva em processos de extensão ou inovação cultural – o ato de levar, transferir ou depositar algo em alguém. Para uma educação libertadora, na perspectiva freireana, o conhecimento tem que ser dialógico.

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se faz um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. [...] Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão. [...] Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico. E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (Freire, 2001, p. 39).

Pensar no diálogo como um operador capaz de oportunizar experiências de aprendizagens na utilização de sequências didáticas é admitir que ele deve significar, ao mesmo tempo, ação-reflexão, isto é, à medida que refletimos sobre e denunciemos o mundo que vivemos, agimos para sua transformação. A dialogicidade é então, uma categoria capaz de catalisar o pensamento crítico, de promover a comunicação e de finalmente, garantir uma educação pautada por práticas morais, de fato comprometidas com a formação humana (construção da autonomia moral).

Tognetta (2024) nos alerta que além da dialogicidade, o pensar significa agir por si para tornar legítimas as regras e, quando dizemos que é preciso gastar tempo discutindo, por exemplo, um conflito entre pares, a diferença do que falamos para a epistemologia genética está

no método, não no desejo ou no objetivo, ou seja: “[...] gastar tempo significa não trazer o conteúdo pronto sobre competências¹¹ socioemocionais¹² nas apostilas importadas de outros sistemas educacionais. Gastar tempo significa permitir aos alunos a experiência de se colocar no lugar do outro [...] (p.265) e mais do que isso, de discutir ideias diferentes sobre o mesmo ponto. É o que Piaget chamou de *self-government* (ou autogoverno).

Reforçamos a ideia de que “[...] temos dentro das premissas escolares a explícita atribuição do dever para a formação humana em aspectos que transcendem à propedêutica. O que declara uma educação que busca ser e conviver e fazer, além de saber [...]” (p. 41) (Tognetta, Lepre, 2022; Delors et al., 1996). Tal perspectiva, novamente nos coloca frente a uma visão complexa e completa da oferta de uma educação, em uma tendência mundial, que compreende o papel da escola como algo além da memorização de conteúdos, mas uma formação crítica que problematiza a realidade e se propõe a transforma-la, o que refuta a compreensão e o fazer pedagógico nos moldes das escolas tradicionais em que as aprendizagens são divididas em áreas do conhecimento e os conteúdos atitudinais constituem-se apenas em apêndice nas avaliações que os organizam. É o currículo oculto, que, infelizmente, na prática, não precisa ser planejado ou sistematizado.

Diante disso, as sequências didáticas, que tratem dos valores morais, devem se configurar em práticas morais com uma visão de que tais conteúdos não são separados apenas em “aulas”, haja vista que a maior contribuição das teorias construtivistas é pensar que as temáticas de convivência ética e de valores humanos perpassam o cotidiano das ações de professores (as), alunos (as) e demais agentes escolares.

Para além de transversais, tais temáticas estão presentes no cotidiano da escola diluídos nas ações, nos comportamentos e na forma de tratar ou conduzir uma conversa de cada uma das pessoas que ali estão. É claro que é válida a construção de sequências didáticas para se trabalhar

¹¹ O termo “competências” é o mesmo utilizado na BNCC (Brasil, 2017), mas advertimos aqui que o entendemos em uma perspectiva polissêmica, assim como Sacristán (2013) e preferimos utiliza-lo na abrangência que assume ter o conceito três características básicas: “tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de pensamento” (Macedo, 2002, p. 122). Salientamos que o referido termo tem sido bastante questionado e polemizado no cenário educacional, mas aqui não nos desdobraremos a essa discussão. Apenas enfatizamos que o termo será usado nesse momento, considerando que é possível o trabalho com competência na escola, se o pensarmos a partir de uma fundamentação teórica que tenha como meta a garantia de uma sociedade justa e democrática, tal como os princípios construtivistas, assim como preconizam Tognetta e Lepre (2022).

¹² Dentre os diversos significados que o termo “competências emocionais” pode assumir, nos deteremos ao seguinte: “mobilização crítica de saberes sociais e emocionais para lidar com a vida” (Tognetta; Zambianco, 2022, p. 102). Atentamos para o fato de que tais competências não podem ser consideradas, portanto, apenas como algo que se ensina, que se memoriza ou como uma resposta direta a um problema que se propõe. Elas são funcionais, porque dão sentido aos diversos saberes e preconizam uma qualidade ética das relações (Zabala; Arnau, 2010). Salientamos que um trabalho construtivista com as competências socioemocionais precisa articular as dimensões cognitiva, afetiva e moral de forma simultânea.

o conteúdo de valores morais, pois, assim como Tognetta e Lepre (2022), temos entendido a necessidade da apropriação racional de questões dessa natureza. Entretanto, trabalhamos também o valor respeito, por exemplo, quando ajudamos, duas crianças a resolverem um conflito pedindo que pensem em como podem resolver o problema sem agressões físicas ou quando damos o direito de avaliar o dia e tudo o que nele aconteceu.

O mais importante de tudo isso é compreender a intencionalidade do currículo, seja ela dentro de aulas específicas para se trabalhar essas questões, seja transversalmente, presentes em outras áreas do currículo ou no próprio cotidiano das ações que ocorrem na escola (Tognetta; Lepre, 2022, p. 12-13).

Entendemos que urge a necessidade de compreendermos o papel da escola na constituição de espaços cuja responsabilidade da formação ética seja inquestionável e que este não será assegurado como que em um passe de mágica ou por determinação oficial de qualquer documento normativo. É preciso que pensemos na formação das (dos) professoras (es), considerando de que já temos evidências teóricas (Gonçalves; Andrade, 2020; Knoener, 2019; Piaget, 1994; De Vries; Zan, 1998; Tognetta, 2009a, 2009b; Vinha, 2009) de que a dimensão ética, assim como outras variáveis do desenvolvimento humano não são aprendidas por imposição legal, mas sim, por uma construção progressiva de saberes que favoreçam a cooperação necessária ao desenvolvimento moral, reconhecendo que crianças e adolescentes só conquistam personalidades éticas nas e por meio das interações sociais.

Sendo a escola o lugar por excelência quando pensamos nas relações interpessoais e no desenvolvimento moral das nossas crianças, destacamos a necessidade de uma formação de professores voltada a Educação Integral, assunto que nos debruçaremos no próximo capítulo.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E TENDÊNCIAS

Pensar na formação de professores no Brasil, inicialmente nos remete ao contexto histórico em que ela se constitui em nosso país, embora não tenhamos pretensão de fazer uma análise historiográfica. De antemão, trataremos dos marcos que consideramos significativos para uma melhor compreensão da formação continuada no segmento da Educação Infantil, foco da presente tese.

É importante ressaltar que a profissão docente se constituiu como tal, graças à intervenção e ao enquadramento por parte do Estado, que assumiu progressivamente o controle do sistema de ensino, inicialmente sob forte influência do poder da Igreja. Nesse movimento histórico, a formação de professores passa a ocupar um primeiro plano no sistema de ensino, desde meados do século XIX, quando o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados para a configuração da profissão docente. Foi nesse século que, no Brasil, ainda persistiam as aulas régias do tempo de Pombal, que induziram a criação das escolas superiores (Nóvoa, 1992; Aranha, 2020). Em relação ao contexto brasileiro,

[...] Examinando os dois primeiros níveis de ensino nos períodos do Primeiro e do Segundo Império, notam-se dificuldades de sistematização, mas a situação era mais caótica no ensino elementar. As dificuldades do ensino secundário decorriam do frequente prevalecimento do objetivo propedêutico, por se encontrar atrelado a interesses de ingresso em cursos superiores [...] (Aranha, 2020, p. 252).

Salientamos que as escolas normais foram criadas pelo Estado, que ganhou importância por atuar no controle do corpo profissional, pois deveria trabalhar na escolarização das massas; no entanto, também assumiu um espaço de afirmação profissional: legitimou um saber produzido na profissão docente, que veiculou uma concepção dos professores centrada na difusão e transmissão de conhecimentos; mas também foram espaços de reflexões sobre as práticas, o que permitiu assumir uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1992; André, 2010; Aranha, 2020).

Destaque-se que havia um descaso e certo desinteresse pelas escolas normais, e, por conseguinte, pela formação de professores, dado ao fato de que, por exemplo, a Escola Normal de Niterói, capital da província do Rio de Janeiro, fora inaugurada em 1835, e fechada em 1849 por falta de alunos e só conseguiu retomar as atividades dez anos depois. Em uma sociedade não comprometida com a formação elementar, infelizmente, fazia sentido o descaso pela formação de novos professores.

Aranha (2020, p. 262) assume que nesse período: “[...] prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, apoiada no pressuposto de ser desnecessária a escolha de um método pedagógico específico [...]”, ou seja, uma concepção “artesanal” da formação do professor, na qual o professor, se comparado a um artesão, dispensa a necessidade de formação, pois como bem pontua Pimenta (2002) o artesão aprende a fazer com o outro, pela imitação e se o artesão não precisa ser formado, o Estado não precisa investir na formação de professores, haja vista que o artesão apenas reproduz o que aprendeu com seu mestre, dispensando a possibilidade de criação.

Foi apenas por volta das décadas de 1860 e seguintes, que temos o recrudescimento do interesse pela educação e então a formação de professores começa a ganhar relevância, ao lado de outras iniciativas, visando a melhoria do ensino. Embora tenhamos anunciado que não pretendemos fazer uma historiografia, consideramos relevante destacar, que no Brasil, em 1932, tivemos o Movimento da Escola Nova, que já representava um clamor para a superação da escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização de conteúdos. Ao que parece, pouco mudou nesse cenário (Aranha, 2020; Carvalho, 2004).

Segundo Aranha (2020), desde a Revolução Industrial a burguesia precisava de uma escola mais realista, ou seja, mais próxima da realidade dos estudantes e que preconizasse métodos mais ativos de educação, voltados para uma participação mais efetiva do aluno¹³ em seu processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, “[...] cuida-se não propriamente de ensinar a democracia, mas de reconstruir processos democráticos em sala de aula para que se possa exercitar a forma democrática de vida [...]” (Aranha, 2020, p.265). Diante deste contexto, a Escola Nova se tornou responsável por deslocar a ideia de *ensino* para a de *aprendizado*, o que configura na liberdade dos indivíduos para aprender a partir de suas experiências, implicando na premissa de que nenhum conteúdo seja transmitido de fora para dentro do aluno.

Para Carvalho (2004), no Brasil dos anos 20, a escola foi constituída como “[...] peça fundamental de um programa de organização nacional através da organização da cultura [...]” (p.93), o que denota certa homogeneização e unificação do discurso pedagógico. Consoante a isso, tem-se uma sedução pela pedagogia moderna, que propunha métodos centrados no aluno e o início de um fascínio pela proposição de uma educação integral. Sendo assim,

¹³ Ao usarmos o termo aluno (no masculino), não estamos fazendo nenhuma distinção excludente em relação ao gênero. Falamos em um termo genérico, mesmo, porém salientamos que respeitamos a diversidade e defendemos práticas mais equitativas, sobretudo na educação.

[...] Tratava-se de uma leitura da literatura escolanovista em que a crítica nela formulada aos objetivos estritamente instrucionais da escola não era entendida como valorização dos processos ou procedimentos da aprendizagem por oposição aos resultados ou aos conteúdos de ensino, mas como postulação de uma formação integral, com ênfase moral [...] (Carvalho, 2004, p. 93).

Diante deste contexto, consideramos que a importância da geração de educadores que se notabilizou enquanto grupo com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹⁴, possibilitou a evidência da defesa de um sistema único de ensino e da escola pública laica, gratuita e de qualidade. Carvalho (2004, p. 96) entende que “[...] o objetivo de promover uma nova civilização por meio de uma nova educação indica a ambição do escolanovismo dos pioneiros e o distingue da versão escolanovista católica [...]”, ou seja, era preciso desautorizar e “combater” as pretensões católicas de manter o primado da religião no que tange às estratégias de conformação da sociedade brasileira.

Com a “retirada” da soberania da Igreja Católica no poderio, sobretudo da Educação, Côelho (1996) ressalta a importância de mantermos a força de lutarmos contra as tentativas de destruição da razão e da universidade, da banalização da cultura, da imposição da unanimidade em detrimento da existência individual e coletiva, da inércia e a tranquila aceitação do já dito e já feito, contra a negação das diferenças, da história, da necessidade e importância da formação do professor. Assim sendo:

A possibilidade e a urgência do cultivo da racionalidade, da busca do sentido e da gênese de nossas ideias e práticas, do questionamento e destruição/superação do velho e da produção do novo - também na área da formação de professores -, do resgate de determinados valores, que a sociedade capitalista tem destruído ou obscurecido e a escola silenciado, ainda falam alto para muitos de nós e se constituem no sentido mesmo e na razão de ser do nosso trabalho (Côelho, 1996, p. 18-19).

Desse modo, devemos ressaltar que, a centralidade da responsabilidade pela formação de professores cabe ao Estado, enquanto administrador do excedente econômico, dentro dos princípios de igualdade e de justiça, de garantia de direitos fundamentais, isto é, assegurar condições mínimas nas áreas de segurança, habitação, trabalho e educação. Sendo assim, “[...] a complexidade crescente da vida social torna imprescindível a existência da escola e de indivíduos especializados para o equacionamento das questões da educação em geral e da própria escola [...]” (Côelho, 1996, p. 19). E como os conhecimentos não são dados pela

¹⁴ O Manifesto é uma reflexão crítica de pensadores brasileiros, destacando-se Fernando Azevedo e a sua reforma de 1928 e Lourenço Filho, diretor de Instrução Pública do Estado de São Paulo na década de 1920, e no início dos anos 30 no Rio de Janeiro (Alves, 2010). Tal documento pode ser lido na íntegra em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf.

natureza, podemos inferir que cabe à sociedade e ao Estado preparar os indivíduos para o desempenho de funções tão importantes. Formar educadores é, então, uma necessidade e um dever do Estado.

Assim sendo, compete ao Estado desenvolver em articulação com as universidades, projetos diversificados de formação de quadros para o setor educacional, que respondam efetivamente às necessidades da sociedade. Sua responsabilidade abrange ainda a formação continuada dos que atuam na rede pública de ensino, pela oferta de assessorias e cursos de atualização e especialização, de remuneração de horas-atividades para estudo, preparação das aulas, atendimento de alunos, correção de trabalhos escolares, desenvolvimento de projetos especiais e reuniões de equipes de trabalho.

Face ao exposto, defendemos então uma formação voltada para ação, ou seja, para mudanças de cultura e currículo, por exemplo, associada a reforma ou a uma inovação que sirva sobretudo, como meio de aprendizado tanto para os beneficiários quanto para a sociedade em geral, pois assim como reverberam Fullan e Gallardo (2020), a educação escolar prescinde ultrapassar as aprendizagens acadêmicas, a partir de uma análise criteriosa do que é bom para os indivíduos e para a sociedade, objetivando manter as altas expectativas para todos os alunos, no seu desempenho escolar e na “conexão na vida”, isto é, o “bem estar humano” e da sociedade, em uma perspectiva de educação integral.

Vinha *et al.* (2024) enfatizam, no tocante às culturas, que elas se transformam através do deslocamento específico de normas, práticas e procedimentos existentes, por outros. Além do mais, esse processo leva tempo e depende da “[...] modelização de novos valores e comportamentos que se espera que se substituam os existentes, exigindo planificação eficiente, acompanhamento constante, formação aprofundada [...]” (p. 18) e a promoção do engajamento coletivo, que requer o envolvimento progressivo dos atores e do sistema da escola, assim como a participação no processo de mudanças nas diferentes etapas; fatores relevantes para o êxito da implementação e para a sustentabilidade dos programas educacionais, em especial, os de formação continuada, maximizando as possibilidades de contribuições, defesas e disseminação do programa.

Contudo, recomenda-se que os participantes tenham oportunidades de reflexão e análise crítica, em todos os aspectos, especialmente, sobre as condições requeridas e ofertadas, além das possibilidades de adequação à realidade da instituição, contribuindo para o sentido de propriedade e ao nosso ver, também para o sentimento de pertencimento (Florian, 2000), pois quando as pessoas se sentem parte das decisões tomadas e pertencentes àquele espaço, o engajamento tende a ser maior e de melhor qualidade.

Sobre o compromisso do professor, Pimenta (2002, p.15) reitera que:

[...] vai além da constatação do que o aluno aprendeu ou não. Compreende também questões como o enriquecimento humano, a formação humana, se a aprendizagem está fazendo com que o aluno também seja crítico do seu próprio processo de conhecimento. Então, se o professor não assumir essa dimensão da construção do saber dos alunos, ele pode ser dispensado, pode ser substituído pela televisão, pelas políticas que querem reduzir o investimento na educação, ou seja, estará abrindo mão da natureza da função de professor (Pimenta, 2002, p. 15).

Levando isso em consideração, temos a ideia do professor que precisa ser formado e estar em constante formação, dada a realidade que a sala de aula e a escola nos impõem cotidianamente, perguntas para as quais não temos respostas prontas e tal formação pressupõe investimento pessoal, institucional, público, político e social, para que de fato seja constituída a identidade epistemológica do professor (Pimenta, 2002; Nóvoa, 1992; André, 2010).

Isso posto, ao mesmo tempo em que essa identidade se dá pela experiência, ser professor é uma profissão, e por isso, requer formação e por sua vez, à docência requer desenvolvimento profissional que nos termos de Pimenta (2002, p. 15), “[...] envolve formação, exercício da prática, condições de trabalho, considerações sociais, controle e avaliações [...]”, ou seja, transformar a qualidade da escola gerando modificações na formação docente e no desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, a história educacional brasileira, no que se refere a formação de professores, tem mostrado a necessidade de implementação de efetivas políticas públicas, ou seja, as diretrizes, projetos e ações do Estado devem se constituir em uma ação política no âmbito municipal, ligada às políticas de outras áreas, se articulando tanto com a política estadual bem como a federal. “Na medida em que conseguirmos avançar nesta direção, estaremos superando os projetos e ações pontuais, rumo à construção de uma política também na área de formação de professores, de educadores” (Côelho, 1996, p. 20).

O documento, mais recente, embora já esteja em revisão no momento em que escrevemos o capítulo, o qual norteia a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, é a BNC - Formação (Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica), e preconiza que as competências específicas destes profissionais se referem a três dimensões fundamentais, que se complementam na prática docente. São elas: **a) conhecimento profissional:** envolve dominar e saber ensinar os objetos do conhecimento; demonstrar saber como os estudantes aprendem; reconhecer o contexto de vida dos estudantes; além de conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; **b) prática**

profissional: abrange planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino, bem como conduzir as práticas pedagógicas, as competências e as habilidades dos objetos do conhecimento e, por fim, **c) o engajamento profissional:** que implica em comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos estudantes, participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e engajar-se, com as famílias e com a comunidade, visando melhorias no ambiente escolar (Brasil, 2019).

A BNC - Formação (Brasil, 2019) com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2017), salienta que a formação docente requer o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências supracitadas bem como das aprendizagens essenciais, que envolvem os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, visando o desenvolvimento pleno das pessoas, ou seja, a Educação Integral.

Arroyo (1996) enfatiza que em se tratando da formação de professores, a lógica que domina nossa tradição pedagógica e política mantém os governos na repetitiva denúncia de que a qualidade da educação está comprometida pela falta de qualificação profissional, que se constitui em “[...] uma lógica que tem levado governos e universidades a análises e intervenções fáceis, sem pesquisar e atuar sobre os verdadeiros determinantes da desqualificação de nosso sistema educacional e de nossos educadores” (p.48).

Por isso, torna-se urgente colocarmos tal lógica em discussão e orientarmos nossas pesquisas e análises, bem como as políticas governamentais, a fim de compreender a complexa relação entre a sociedade, sistema escolar, educação e formação dos educadores. O autor complementa ressaltando ainda que: “[...] a formação está no final da ponta de um processo de interações e não pode continuar sendo equacionada como milagroso remédio para todos os males da escola [...]” (Arroyo, 1996, p. 48).

Devemos considerar que há atualmente uma elevação dos níveis de qualificação dos profissionais da educação e, em contraponto, a persistência dos índices de evasão e reprovação, tidos como indicadores da baixa qualidade. Tal confronto entre essas duas tendências, torna premente colocar nossa reflexão sobre a formação de professores cada vez mais em evidência (Arroyo, 1996).

Coadunamos com Moraes *et al.* (2017), que ao pesquisarem algumas universidades que possuem o Curso de Licenciatura em Pedagogia, afirmaram que a formação de educador deveria contemplar além do conteúdo e da técnica; a reflexão a respeito de sua própria prática, que

inclui a necessidade da revisão dos próprios professores e na transformação desses valores em práxis¹⁵.

No sentido de problematização, acreditamos que vale o seguinte questionamento: nesse contexto de transformações significativas do mundo contemporâneo, quais poderiam ser as novas funções da escola? É fato que se queremos superar uma série de problemas da sociedade atual, já não é possível que a escola e nem o papel do professor seja o mesmo do início do século XX, pois como afirma Pimenta (2002, p. 19):

[...] A escola que nasceu no bojo do desenvolvimento industrial não exigia nada além da aquisição da leitura e da escrita. Hoje, temos um mundo profundamente alterado, não só em termos da pós-industrialização, mas sobretudo em relação às demandas humanas. Na sociedade atual, continua a haver concentração de renda em mãos de uma minoria, penalizando e excluindo grande parte da população. Temos uma sociedade que opera o resultado da escolarização de maneira dual. Por outro lado, ela exige de nós, cada vez mais, preparo para o emprego, para o trabalho. Enfim, estamos numa sociedade em que as relações afetivas, familiares, de companheirismo, de solidariedade estão em crescente desgaste. E também a questão da violência está assumindo proporções incontroláveis (Pimenta, 2002, p. 19).

Tal panorama, nos leva a inferir que a escola precisa de uma nova configuração e nesse contexto, mais do que priorizar a transmissão de conteúdos, devemos pensar em uma práxis que favoreça a construção do conhecimento de forma ampla, a criticidade, a Educação em Valores, a equidade, em uma perspectiva da Educação Integral e Inclusiva, sem desconsiderar o contexto, a história da criança e as experiências que ela traz consigo, conforme apontam Pimenta, 2002; Schön, 2000; Nóvoa, 1992; Piaget, 1973; Freire, 1999; Conceição, 2023; La Taille, 2009; Zabala, 1998 e Puig, 1998b.

Consoante a isso, ancoramo-nos nas ideias de Schön (2000) que ao pensar na formação do profissional, afirma que esbarramos em dois dilemas significativos: o da racionalidade técnica que entende esse profissional como capaz de solucionar problemas instrumentais, escolhendo os meios técnicos mais adequados para determinados propósitos. Por conseguinte, “[...] profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação

¹⁵ Usamos o termo práxis”, na perspectiva de Oliveira-Formosinho (2007) que entende a pedagogia organizada em torno dos saberes que são construídos na ação articulada com as concepções teóricas, crenças e valores – “triangulação praxiológica”. Nesse contexto, o profissional reflexivo é responsável por “[...] fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui [...]” (p. 14).

da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico[...] (Schön, 2000, p. 15) em contraponto ao segundo dilema, que nos impõe uma consciência de zonas de prática tratadas pelo autor como “[...] pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento [...]” (Schön, 2000, p. 15).

Tendo isso em mente, podemos considerar que os problemas da prática do mundo real não se apresentam a nós, profissionais da Educação, com estruturas bem-delineadas, haja vista que:

[...] As pessoas que têm pontos de vista conflitantes prestam atenção a fatos diferentes e tem compreensões diferentes dos fatos que observam. Não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se (*sic*) possível (Schön, 2000, p. 16).

Diante deste contexto, precisamos pensar em formações que possibilitem a reflexividade, que consiste na capacidade de professores e gestores realizarem reflexões sobre a experiência, sem a indissociação entre a teoria e a prática, de modo fundamentado, sistemático e coletivo em um aperfeiçoamento contínuo, envolvendo certa pressão e suporte. Por pressão, temos metas ousadas, avaliação e monitoramento contínuos, de forma transparente e no quesito suporte, a capacitação, apoio técnico, desenvolvimento de novas competências, acesso a novas ideias, aprendizados e colaboração. Vale ressaltar que formações *na* e *com* a prática são mais efetivas quando se pretende mudanças significativas na cultura e melhoria progressiva; que perpassa pela construção de uma cultura de aprendizagem colaborativa na escola (Vinha *et al.*, 2024; Fullan, Cutress, Kilcher, 2005).

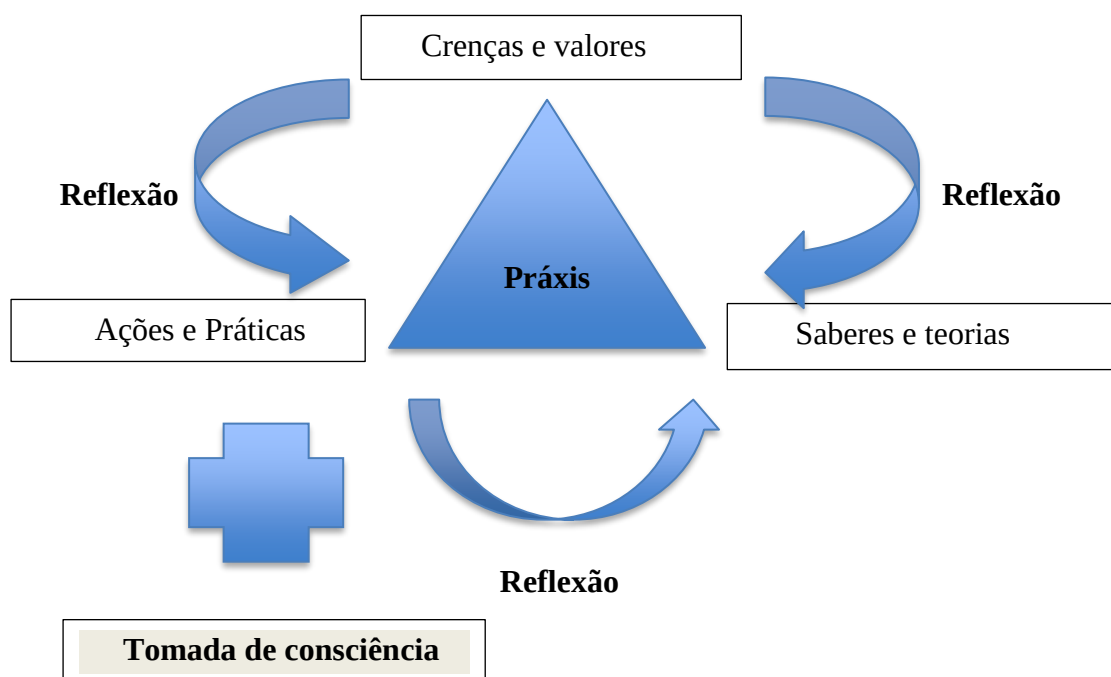
Isso posto, Aragão (2013), argumenta que na reflexividade um princípio fundamental é a autoimplicação, isto é, ninguém aprende no lugar do outro e ninguém investe nas transformações nas quais não acredita, ou seja, o engajamento só ocorre se houver reflexividade e a referida autoimplicação. Nesse ínterim, as aprendizagens da e com a prática “[...] envolvem a coordenação de múltiplas perspectivas e a busca de decisões coletivas orientando práticas futuras [...]” (Vinha *et al.*, 2024, p. 29). De forma sucinta, são aprendizagens que valorizam e sistematizam o conhecimento construído dentro da própria profissão, a partir das práticas e dos problemas vividos, com o objetivo de uma aprendizagem institucional na qual as relações de trabalho ensinam e a organização, como conjunto, aprende.

Estudos e pesquisas (Aragão, 2013; Alarcão, 1996, 2004; Schön, 2000) tem defendido a constituição de um processo de reflexividade na formação de professores, que precisam

fomentar sua experiência em refletir e tomar consciência da/na/sobre/para a sua prática. Para Alarcão (1996) tornar-se um professor reflexivo é possível, mas existem vários fatores que dificultam a sua efetivação, tais como: falta de tradição em refletir; a resistência em mudar; a falta de condições e da exigência do processo de reflexão. Somado a isso, o pensamento reflexivo não se desenvolve espontaneamente, mas pode ser aprendido por meio de várias estratégias: perguntas pedagógicas; observação de aulas; narrativas; estudo de casos; trabalho por projetos e a investigação-ação e o uso de portfólios, por exemplo.

Oliveira-Formosinho (2007) enfatiza que a pedagogia se organiza entre os saberes que se constroem na ação articulada com as concepções teóricas e com as crenças e os valores, em uma triangulação interativa e renovada constantemente – o que a autora cunhou como “triangulação praxiológica” (Figura 1) – que significa fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, questionar e ressignificar o que já foi realizado em nome da reflexão que constantemente o reinstitui.

Figura: A triangulação praxiológica



Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho (2007).

Partindo da premissa de que a práxis é o lócus da pedagogia, inferimos que é mais complexa do que as crenças, as teorias e as práticas consideradas isoladamente. Por isso, a pedagogia precisa estar centrada na práxis de participação que tem o intento de procurar

responder à complexidade da sociedade, com um processo de diálogo e confronto entre as crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes, sempre permeados pela reflexão, constituindo um modo de fazer pedagogia muito mais complexo do que o modo transmissivo. Envolve diálogo, reflexão sobre a ação, (co)participação e mais do que isso, práticas que contribuam para a construção da autonomia, cognitiva e moral.

O paradigma do professor reflexivo, em contraponto ao paradigma da racionalidade técnica¹⁶, perpassa pelo ato de reflexão sobre a prática e se efetiva através da reflexividade docente, visando educadores que tenham em sua prática a investigação, o questionamento e a problematização da realidade. Dessa maneira, Schön (2000) salienta que os problemas da prática e do cotidiano não se apresentam de forma simples e podem ser solucionados apenas com a aplicação sistemática da teoria e de técnicas oriundas do conhecimento científico devido à complexificação dos saberes, das tensões e problemáticas que se colocam no cotidiano escolar. O autor destaca que a prática reflexiva, pode possibilitar, em meio a uma situação real, a familiarização com as teorias e técnicas a serem utilizadas para a resolução de um problema. No entanto,

[...] A questão do relacionamento entre competência profissional¹⁷ e conhecimento profissional¹⁸ precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim, o que podemos aprender a partir de um exame curioso do talento artístico, ou seja, as competências através das quais os profissionais realmente dão conta das zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (Schön, 2000, p. 22).

Face ao exposto, entendemos que a prática do professor deve buscar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento integral das pessoas que dele fazem parte. Entretanto, reiteramos que esse tipo de prática não deve ser fruto de uso de instruções, criadas fora do contexto e aplicadas como a única possibilidade de resolver diferentes problemas, mas sim, “[...] criadas num processo de emergência a partir das reflexões sobre as próprias práticas e da discussão sobre a relação ensino-aprendizagem [...]” (Sadalla, Sá-Chaves, 2008, p. 190). De forma sucinta, esta reflexividade constitui-se como uma prática social, realizada na interação

¹⁶ No paradigma da racionalidade técnica, o professor é o único ser possuidor de conhecimentos e o saber do aluno é podado e moldado mediante os interesses de um sistema dominante, capitalista e neoliberal, levando esses últimos a reproduzir essa forma dominante de pensamento epistemológico (Brandão, 1997; Libâneo, 2002).

¹⁷ Competência profissional tem a ver com os conhecimentos técnicos, científicos e empíricos que embasam o arcabouço teórico do profissional (Schön, 2020).

¹⁸ Segundo Schön (2000), conhecimento profissional diz respeito à experiência adquirida por um profissional na solução de problemas que se impõem na realidade. É a experiência adquirida pela prática.

com os pares e não exclui a participação estratégica de elementos exteriores, pois por conta do distanciamento podem oferecer outras perspectivas que enriquecem e aprofundam o contexto de reflexão e essa característica – a reflexividade – é condição indispensável, mas não a única, para a sustentabilidade dos programas educacionais, pois compõe o capital humano que compõe um dos três que articulam o capital profissional.

O capital humano (CH) diz respeito aos saberes, competências e experiências individuais de cada docente, para agir na sua profissão; o capital social (CS) corresponde a quantidade e à qualidade das interações sociais entre os agentes escolares, ou seja, em como isso interfere na partilha e no acesso de conhecimentos, bem como na reflexão de experiências educativas e promoção de vínculos colaborativos. O capital decisório, por sua vez, é responsável por articular os anteriores e tem relação com a habilidade de fazer julgamentos e tomada de decisões, de forma responsável e comprometida (Hargreaves, Fullan, 2012; Vinha *et al.*, 2024).

Tognetta e Lepre (2022) nos chamam a atenção também para que as escolas se configurem em espaços que assumam também a responsabilidade da formação ética, outro aspecto de igual relevância, e para tanto, requer a construção progressiva de saberes acerca da possibilidade de cooperação necessárias ao desenvolvimento moral, reconhecendo que tanto as crianças e os adolescentes só conquistam personalidades éticas nas relações sociais. Nas palavras das autoras:

[...] É urgente compreender o papel da educação escolar diante da melhoria da convivência escolar, percorrendo caminhos nos quais as práticas sejam mais adequadas (em termos de uma educação moral), o que só é possível quando há assunção coletiva de profissionais da educação ao engajamento, de forma consciente e motivada afetivamente, no enfrentamento do problema. Ou seja, é preciso pensar para além de assegurar, através das leis, a escola como um espaço de formação ética. Urge construirmos, cotidianamente, essa escola ética que queremos, almejamos e defendemos (Tognetta, Lepre, 2022, p. 49).

Diante deste cenário e considerando que as escolas não estão dissociadas da sociedade, faz-se necessário, abordarmos os cursos de Licenciaturas, que ao nosso ver, precisam preparar de forma adequada os novos educadores para uma sociedade complexa e que cada vez mais nos impõe desafios nos mais diversos âmbitos e que de fato ajude no cumprimento da função social da escola, que para além de transmissão de conteúdos, deve ajudar os estudantes na apropriação e construção de conhecimentos, capacidades e habilidades, condições para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, levando em conta a diversidade sociocultural e as desigualdades sociais.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM BREVE RETRATO DAS LICENCIATURAS

Como já apontamos anteriormente, as redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, por isso, nelas encontramos as mesmas dinâmicas sociais e como bem pontua Gatti (2017), é nesse cenário que o trabalho dos professores e gestores se efetiva e a aprendizagem dos alunos se constrói e, em relação a isso,

[...] Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países. Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados [...] (Gatti, 2017, p. 723).

Além da complexidade da sociedade atual, as compreensões e teorizações construídas sobre a educação, passam a ser questionadas e um olhar crítico é lançado sobre proposições, formação e interpretações até então imutáveis ou entendidas como compreensões universais (Gatti, 2017; Pimenta, 2002; Gatti, 2016).

Nesse sentido, um fato sobre as Licenciaturas que entra em pauta é a questão das interdisciplinaridades e das formações interdisciplinares que se chocam com um universo formativo em que predomina nos currículos “[...] a fragmentação disciplinar de olhar unívoco e a fragmentação dos tempos formativos, estruturados a partir do século dezessete, que atingiram seu apogeu no século dezenove, e que tem vigência na escolarização até os nossos dias [...]” (Gatti, 2017, p. 725).

Nesta conjuntura, a formação de professores nas licenciaturas, tem se chocado com as demandas do trabalho escolar a ser realizado na educação básica com o trabalho que dê conta de atender as novas gerações que adentram nas salas de aula e, mais do que isso, as licenciaturas se mostram, muitas vezes, apartadas das realidades contemporâneas, da complexidade bem como dos desafios que transitam do social para os espaços educativos.

Demo (2008) aponta que outra dificuldade nas Licenciaturas se refere ao fato de que ainda é buscado fundamento prático em experiências norte-americanas, que pressupõem um modelo de educação profissional, essencialmente mercadológica e atrelada a uma ideia tendenciosa de que o professor precisa reproduzir conteúdos basicamente teóricos e sem qualquer preocupação sobre como ele será aplicado pelos licenciandos na prática. Nesse sentido, o autor menciona que:

É certamente congruente pensar que os alunos, como regra, buscam inserir-se no mercado, não se transformar em pesquisadores profissionais. Esta atividade é seletiva, com certeza. Entretanto, estamos confundindo, de novo, pesquisa como ambiente da aprendizagem e pesquisa profissional. Parece cogente que, para aprender de maneira reconstrutiva¹⁹, é mister saber pesquisar e elaborar com autonomia [...] (Demo, 2008, p. 21).

Em relação a esse cenário, Demo (2008) ressalta também que no ambiente acadêmico, é necessário atingir o “questionamento reconstrutivo”, que pressupõe duas tendências: 1) no processo de aprendizagem, precisa ter o desafio do questionamento: a formação do licenciando deve trabalhar a favor da capacidade de autonomia e a habilidade de saber pensar (professor reflexivo), e 2) a presença de um compromisso de reconstrução: à crítica deve seguir a contraproposta, devidamente reconstruída – a competência humana pertinente e capaz de intervir na prática.

Complementamos que não basta termos críticas ao modelo educacional atual, se não buscarmos medidas que ajudem a transformar essa realidade, mesmo que paulatinamente. Se o que temos não atende à demanda atual, urge então a necessidade e o compromisso de repensarmos inclusive a formação inicial dos futuros professores. E também desconstruir o mito da dicotomia entre teoria e prática, pois o conhecimento mais do que nunca, impõe um entrelaçamento entre ambas, conforme Demo (2008, p. 22-23), “[...] pode-se pesquisar partindo da prática ou da teoria, porquanto estudamos teoria para melhor intervir, e praticamos para melhor compreender a realidade [...], ou seja se pensarmos em práticas pedagógicas inovadoras devemos retornar a teoria, bem como a teoria exige um confronto com a prática.

Retomando a BNC - Formação (Brasil, 2019), temos que a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente deve ter como uns de seus fundamentos pedagógicos: o desenvolvimento de competência da leitura e produção de textos; uso de metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas; a conexão entre o ensino e a pesquisa; emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais; apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional; reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado de sua formação inicial e mais uma vez, reforça o compromisso da educação integral dos professores em formação,

¹⁹ Demo (2008) chama de aprendizagem reconstrutiva aquela marcada pela relação de sujeitos e que possui em seu bojo o desafio de aprender, mais do que ensinar e além disso, tem como pressuposto central a formação da competência humana, instrumentada tecnicamente sim, mas articulada a formação de pessoas capazes de história própria, individual e coletiva.

[...] visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas [...] (Brasil, 2019, p. 5).

Morais *et al.* (2017) assumem que para falar em assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no Ensino Superior, seja público ou privado, faz-se necessário remeter-nos a sua importância não só para a carreira bem como para o desenvolvimento do indivíduo, proporcionando-lhe uma experiência de vida significativa. Para tanto, em especial aos estudantes da classe trabalhadora,

[...] as universidades devem pensar em recursos que favoreçam a adaptação acadêmica e a motivação para a aprendizagem, em um currículo que considere as peculiaridades do aluno trabalhador sem, contudo, gerar o empobrecimento com relação aos conteúdos e à metodologia de ensino; devem se preocupar com a carga horária, com o apoio pedagógico ao aluno, com as instalações e demais serviços adequados, com ampliação de horários de atendimento e com professores dinâmicos. Enfim, um ambiente favorável à adaptação e à aprendizagem, visando, ainda, a possibilidade de redução da evasão (Morais *et al.*, 2017, p. 484).

Outro aspecto do ambiente acadêmico, atualmente pesquisado e que merece atenção é em relação ao quanto ele é provedor de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida. Schillinger (2006) salienta que as oportunidades de assunção de responsabilidade requerem atividades nas quais os universitários são incentivados e desafiados a aplicar o conhecimento em circunstâncias reais (interação com a comunidade) e/ou experimentais, atuando em situações que impliquem em demandas sociomoris e cognitivas, como por exemplo, a troca de perspectivas, a participação ativa e a tomada de decisões.

Tais demandas são fundamentais, considerando que apenas a ação não garante a reflexão, por isso, é importante a oportunidade de uma reflexão dirigida, mediante o suporte de professores e/ou colegas mais experientes para a discussão de novos papéis e as experiências proporcionadas. Sendo assim: “[...] as atividades realizadas pelos alunos devem ser guiadas e acompanhadas de forma a suscitarem oportunidades de reflexão, aconselhamento [...] ou *feedback* sobre problemas relacionados com o processo de aprendizagem” (Morais *et al.*, 2017, p. 485).

Gatti e Nunes (2009), ao analisarem de modo comparativo propostas de disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior de cursos presenciais de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas, além de editais de concursos públicos para o ingresso de professores na rede pública, afirmam que a investigação foi motivada por

resultados preocupantes relacionados ao desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio nas avaliações padronizadas ou de larga escala, tendo como um dos principais fatores intervenientes, justamente a formação de professores. Dentre as várias conclusões das autoras, destacamos que:

O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso [...] Há proximidade entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. No entanto, a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas (Gatti, Nunes, 2009, p. 53-54).

Em suma, sobre as Licenciaturas, Gatti (2017) reitera que:

[...] Ainda, temos, pelas análises, um vácuo na formação de professores para a Educação Infantil, e análises que também nos apontam que representações vigentes nas licenciaturas mostram concepções formativas arraigadas em tradição cultural que se consolidou no início do século vinte e se mantém até hoje; encontram-se dificuldades nas graduações quanto ao reconhecimento dos diferenciais do exercício do magistério nos diferentes níveis de ensino e dificuldades com a ideia de que formar professor é formar um trabalhador profissional; enfim, verifica-se que as licenciaturas caracterizam-se por uma formação fragmentada, intra e inter cursos, com currículo fragilizado e estágios curriculares com problemas em sua realização efetiva, o que não contribui para a profissionalização docente e nem para a construção de uma identidade profissional e sua valorização [...] (Gatti, 2017, p. 731).

É fato que concepções denominadas plurais de universidade, exímias em tentar responder unilateralmente às demandas da sociedade global, ganham concretude, no Brasil, não somente pela expansão da rede privada de ensino superior, via ensino a distância, porém, principalmente, pela descaracterização da identidade da universidade pública e de sua função social com base no desenvolvimento plural, sustentável e solidário.

Tal descaracterização tem sustentação inicial na terceirização das atividades-meio, configurada principalmente nos serviços de limpeza, vigilância, transporte e informática, avançando progressivamente para as atividades-fim, via contratação docente em caráter precarizado e defesa de cobrança de mensalidades na universidade pública, a pretexto de suposta minimização de privilégios dos seus ingressantes, tal como ocorreu em projeto de lei

derrotado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, no ano de 2023, agora requeitado em nova tentativa de aprovação, no momento em que escrevemos.

Essas ações de minimização do alcance dos parâmetros de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, mediados pela gestão, têm resultado não apenas na descaracterização da autonomia universitária, mas também afetam a liberdade de ação acadêmica e o processo formativo em geral. Em passado recente,

[...] numa palavra, autonomia possuía sentido sócio-político e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação. Ao ser, porém, transformada numa organização administrada, a universidade pública perde a idéia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas (Chauí, 1999, p. 5, aspas no original).

A Lei Federal nº 13.005, definidora dos parâmetros legais do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 – 2024, revelou-se clara e coerente com a preocupação com a função social da universidade, estabelecendo a necessidade de “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando a sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, Estratégia 12.7).

Parece-nos claro, a despeito de as metas do PNE 2014-2024 não terem sido cumpridas plenamente, em sua maioria absoluta, que a Estratégia 7, da Meta 12, provocou grande movimentação e debate nas instituições de ensino superior, face à necessidade de curricularização da extensão universitária, com consequências, inclusive, para credenciamento e reconhecimento de cursos. Mais do que isso, colaborou para maior integração da universidade com outros setores da sociedade, vislumbrando-se perspectivas de incremento da formação inicial e continuada, em perspectiva humanística, enriquecimento curricular e articulação entre teoria e prática. Esperamos que também traga, em seu bojo, de modo progressivo, maior valorização, na avaliação acadêmica, das dimensões de ensino e extensão universitária, algo que já se nota no planejamento estratégico de algumas universidades do país.

Embora um conjunto considerável de instituições tenha conseguido implementar o processo de curricularização da extensão universitária somente nos últimos anos do decênio, a

ação desencadeada pode ser considerada alvissareira, esperando-se o desenvolvimento de processos de avaliação docente coerentes com o protocolo estabelecido com vistas à renovação dos currículos e programas de ensino, na universidade.

Tal prerrogativa se revela necessária, posto que a ênfase exagerada na busca de melhoria dos índices de produção acadêmica, ainda muito sugestionada pelos *papers* publicados ou patentes registradas, além de centralizar em apenas uma dimensão a amplitude desejável do trabalho acadêmico – isso, aliás, uma previsão constitucional –, ao mesmo tempo restringe o alcance social, acadêmico e político igualmente relevante das dimensões do ensino e da extensão universitária. E o sentido humanista do trabalho acadêmico cede lugar à pressão e ao constrangimento pelo cumprimento dos prazos, na maioria dos casos, exíguos.

Na virada do século XXI, quando mais se enfatizou a necessidade de liberdade para incremento do ensino, da pesquisa e da extensão, a burocratização do trabalho docente engessou o processo de atuação, na universidade. E as relações profissionais e interpessoais se desgastaram, pela multiplicidade de afazeres e pelo conflito de competências, a ponto de ocorrer casos de pressão sobre docentes para inserção na pós-graduação ou aumento da produção acadêmica, na forma de publicações.

Espera-se, a partir da consolidação do instituto legal da curricularização da extensão universitária, uma política de avaliação docente, no ensino superior, capaz de considerar o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, contudo, igualmente voltada para a valorização das principais capacidades de cada docente. Isso exige a percepção, pela comunidade acadêmica, de que é possível fazer pesquisa tanto a partir das ações de extensão universitária, pela relação dialógica com a comunidade externa, quanto pela evidência da articulação entre teoria e prática, na relação dialógica com a comunidade interna, pela renovação dos programas de ensino. Contudo exige, também, compreender e respeitar que alguns têm maior afinidade com o ensino, outros com a extensão universitária e outros, igualmente, têm aptidão profissional um tanto mais centrada na pesquisa, podendo todos contribuir para a articulação teoria e prática no desempenho de suas funções.

Segundo Contreras (2012), a autonomia docente é vivenciada a partir de três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Assim, enfatizamos que o modo com que cada professor se relaciona com essas dimensões é singular, constituindo a sua identidade e exercendo sua autonomia, em função dos valores e compromissos que assume, enquanto educador. Contudo, nos últimos anos, certas expressões, como “autonomia docente” e “qualidade da educação”, têm adquirido caráter de *slogans*, ou seja, em especial, o conceito de autonomia se esvazia de sentido, sendo utilizado, inclusive na

defesa de propostas contrárias à liberdade docente ou sistemas educacionais cuja qualidade é questionável.

No contexto ultraliberal, as reformas educacionais pouco têm questionado se as propostas de mudanças estão de acordo com o que entendemos por educação de qualidade. Ademais, tais reformas, como vêm sendo globalmente propostas por organismos multilaterais de orientação conservadora, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), denotam que “a adoção dessas reformas parece ser entendida como uma forma de superar as limitações de fronteiras e se ajustar a um contexto globalizado” (Aguilar, Barguil, 2024, p. 7).

Para Ball (2002), os elementos constituintes do “pacote da reforma” em análise são: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Quanto ao último, cremos que é caracterizado por uma cobrança por elevados desempenhos, que trazem como consequências a avaliação e a comparação dos saberes dos sujeitos, uma reforma subjetiva cobrada dos professores, por meio de competências concebidas como necessárias à prática docente, as quais pressupõem, de forma perigosa, a transformação do agir, pensar e sentir para o atendimento das exigências de eficiência e eficácia.

Enquanto uma instituição social, uma universidade, além da produção e difusão de conhecimentos, interfere no sistema de relações sociais, colaborando para a transformação das formas de ver, compreender e produzir visões de mundo, projetando novas formas de atuação acadêmica, social e política. É desse status o alcance dos processos formativos. No bojo desse constructo de natureza sociocultural, a universidade precisa desenvolver práticas voltadas ao reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições, elementos de justificativa, por exemplo, do processo de curricularização da extensão universitária.

Ao discutir os fundamentos de um projeto de extensão universitária e suas implicações para a interlocução da universidade com outros setores da sociedade, Thiollent (2018) ressalta que, ao se considerar uma visão de construção social do conhecimento, as ações de extensão universitária poderão vislumbrar perspectivas de adequação aos pressupostos de transformação social. Para o pesquisador, o trabalho acadêmico deve englobar um processo de construção social do conhecimento, a se materializar a partir da dialogia inerente às ações extensionistas e que se define:

- a. nos diagnósticos e pesquisas efetuadas em comunidades ou instituições;
- b. nas ações formativas para membros dessas comunidades ou instituições;
- c. nas ações formativas para alunos, professores e técnico-administrativos da universidade;

d. nas ações informativas ou mobilizadoras em públicos mais amplos (Thiollent, 2018, p. 66).

Por fim e não menos importante, finalizamos esse tópico com a afirmação de Demo (2008) segundo a qual, em se tratando de construção de conhecimento, o critério do que é útil ou não, não pode ser a medida das coisas, pois é preciso estudar e pesquisar também aquilo que não é diretamente útil ao mercado, mas que seja útil na e para a comunidade. Para o autor, isso: “[...] significa dizer que a formação só tem a ganhar se souber dar espaço a práticas com teor útil. De certa maneira, a extensão foi inventada para isso, embora possa decair em meras práticas sem vinculação com a pesquisa (Demo, 2008, p. 26).

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

O nosso interesse pela formação continuada de professores da Educação Infantil surgiu ainda no Mestrado, quando percebemos a falta de entendimento sobre a importância de se educar moralmente nessa etapa que segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2017) é o início e o fundamento do processo educacional. O documento aborda também que a entrada na creche ou na pré-escola é, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para uma situação de socialização estruturada.

A Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira pode oferecer às crianças a experiência da convivência com o outro, professores e pares e os ambientes e espaços dessas escolas são elementos fundamentais ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Sendo assim, tratando dos espaços nas escolas, Silveira e Lepre (2022) alertam que é importante que sejam planejados e avaliados na tentativa de possibilitar relações e vivências éticas de cuidado consigo mesmo e com os outros.

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

A formação de professores nos moldes da escola tradicional – o modelo pautado na racionalidade técnica – ainda enfatiza a dicotomia teoria-prática, em contraposição a modelos formativos que propiciem reflexões sobre a prática docente, no sentido de articular uma base teórica educacional com complexidades que a própria prática pedagógica impõe. E em se tratando da formação docente da Educação Infantil, também pautada na racionalidade técnica,

temos o desafio de superar o binômio educar-cuidar e trazer à tona discussões que ampliem o reconhecimento profissional desses professores (Azevedo, 2013; Severino, 2011). Compreendendo que na Educação Infantil, o cuidado precisa estar implícito na atividade educativa e são indissociáveis.

Na contemporaneidade da Educação Infantil, a preocupação com o ensino de conteúdos e conceitos é relativizada, de certa forma, pois é mais importante contemplar propostas e experiências que contribuam para a ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças. Sendo assim, a especificidade da educação infantil anuncia-se através da necessidade de o professor conhecer cada vez mais os meninos e as meninas que compõem o coletivo infantil, focando na particularidade de ser criança, em múltiplos universos e nos mais diversos modos de ser e viver a infância, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, a partir do trabalho com as múltiplas linguagens, considerando que para

[...] que possamos escutar tudo o que as crianças dizem por meio de suas múltiplas linguagens, para que possamos receber suas mensagens e conteúdos, será recomendável destituirmo-nos daquela atribuição de professor que organiza e dá atividades pedagógicas, que dá aulas [...] (Ostetto, 2011, p. 157).

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

Às instituições de Educação Infantil, historicamente, foi atribuído caráter assistencialista – defendendo que as crianças necessitavam somente de cuidado e proteção – desnudando uma determinação histórica que ainda perpetua e revela a repercussão desse atendimento assistencial na formação de professores, origem da construção de uma visão dicotômica. A fim de superá-la, Azevedo (2013, p. 15) ressalta a necessidade de um professor que seja capaz de atender às necessidades de educação das crianças de forma integrada, ou seja, “[...] reconhecendo que nesta educação o cuidado está implícito, não sendo necessário

questionar se ora se deve 'cuidar' e ora se deve 'educar' as crianças, independentemente de sua faixa etária [...]”.

Na perspectiva de Santos, Tomazetti e Marcolino (2022), as práticas na Educação Infantil devem ser pautadas pelas especificidades das crianças, desde bebês, e suas infâncias, sendo a docência (para e na) Educação Infantil questão de garantia de direitos e deve mobilizar toda a sociedade. Sendo assim, as crianças convocam-nos, enquanto educadores, a formações e práticas condizentes com a realidade e em defesa do conhecimento (para além do cuidar), sensibilidade, afetar (e se afetar) de forma afetiva e um agir ético, permeado por uma vital curiosidade, inquietação e criatividade. Em congruência a isso,

[...] A aprendizagem articulada ao cuidado precisa ser pensada como um corpo complexo de necessidades ligadas à força dos desejos das crianças. Desejos que precisam ser sustentados no percurso da vida diária nas instituições. Considerar a complexidade da infância que reverbera na complexidade da docência, não é querer alcançar a perfeição, mas sim qualificar as minúcias do fazer-fazendo e realiza-las com leveza, sutileza, e promoção do bem-estar comum com as crianças [...] (Martins Filho, 2024, p. 21).

Entendemos que um dos maiores desafios do professor da Educação Infantil é contemplar em sua prática as múltiplas e diversas relações humanas, reconhecendo e valorizando os contextos sociais e culturais de nossas crianças e na correria do dia-a-dia e na urgência do instantâneo, “[...] vemos se perder a capacidade de reflexão sobre quem são as crianças e o que querem porque precisam. A contribuição é com estudos que buscam conhecer as crianças a partir de suas infâncias” [...] (Martins Filho, 2024, p. 21), propondo a criação de um tipo de docência menos escolarizante, haja vista que as crianças estão sendo alfabetizadas precocemente – como se vivêssemos uma escolarização sem infância - e menos adultocêntrica. Nesse contexto,

Reforçamos a necessidade de enfrentar as ambiguidades e as tensões que cercam pressupostos da construção da docência que desconsideram o viver e o experimentar dos bebês e crianças bem pequenas. Inventariar à docência por outro prisma é lançar-se ao desafio de definir com precisão qual é o ponto de vista que nós adultos adotamos para entender o ponto de vista das crianças. Um encontro entre adultos e crianças é pleno de desvios e riscos, e sentir o gosto do inesperado talvez seja um caminho para que junto delas possamos criar formas de participação infantil na construção da docência. Portanto, a atuação docente necessita ser baseada em constantes reflexões educativas e pedagógicas (Martins Filho, 2024, p. 30).

Em se tratando do currículo escolar, é preciso que haja nele um espaço para que as competências sociais e emocionais, bem como a convivência e a moral, sejam trabalhadas, não somente porque isso é preconizado pela BNCC (Brasil, 2017), mas também porque as instituições entendem e valorizam a importância desse trabalho, que implica não em uma disciplina isolada, mas uma formação transversal, pois as interações sociais perpassam todos os componentes curriculares. Sendo assim, enfatizamos que não se trata de transmissão direta de conhecimentos ou “lições-de-moral”, métodos pouco eficazes quando objetivamos que os valores morais positivos se tornem centrais na personalidade, mas de já na Educação Infantil expor a criança a moral e a convivência como objeto de estudo e reflexão, com uma perspectiva emancipatória.

Para Ongari e Molina (2003, p. 22): “apesar da riqueza e do interesse teórico da reflexão educativa que se está construindo pouco a pouco [...], falta, todavia, uma discussão global da profissão, capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo”. Dessa forma, conforme as autoras, o papel do professor de Educação Infantil foi vivenciado mais como um papel a “ser inventado” do que um papel definido ou, em última hipótese, a ser inovado na docência.

Sendo assim, não há o desenvolvimento da cidadania e da autonomia moral possível se não houver o desenvolvimento e o fortalecimento do senso moral. E é para isso e por isso que estamos caminhando. Por fim, destacamos que é importante preparar essa nova geração para esse mundo complexo, no sentido de que eles tenham aportes para transforma-lo, buscando novas formas de ser, conviver, estar e agir sobre o mundo. “[...] Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma educação que contribua efetivamente para a autonomia, para formar seres humanos, dignos, respeitosos, justos, comprometidos e responsáveis social e ambientalmente [...]” (Vinha, 2022, p. 14). E nessa meta, acrescenta-se que educar para essa sociedade é desenvolver o pensamento crítico e aprender a lidar com o imprevisível e as incertezas, tendo os valores morais como norteadores de sua existência.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo do presente capítulo é apresentar o percurso metodológico do trabalho de campo realizado, que consistiu na formação continuada de educadores e gestores de uma escola da Educação Infantil de um município do interior paulista, o qual foi composto por encontros formativos que visavam preparar os educadores e a gestão (vice-diretora e coordenadora pedagógica) para a aplicação de uma Sequência Didática (Apêndice A) desenvolvida no Mestrado (Miguel, 2021) para a faixa etária de crianças entre quatro e cinco anos e que envolve o valor respeito com vistas a descentração, que se dá a partir da superação do egocentrismo.

Destacamos que no prefácio do livro *O juízo moral na criança*, (Piaget, 1994 [1932]), La Taille menciona o egocentrismo como um dos pontos centrais do livro, alertando que fora interpretado erroneamente como um sujeito plenamente consciente de si, que interpreta o mundo exclusivamente através de seu ponto de vista, enquanto para Piaget o desenvolvimento se dá do individual para o social (social como troca ou comunhão de pontos de vista). O autor estabelece que:

É no momento em que o sujeito está o mais centrado em si que ele menos se conhece; e é na medida em que descobre a si mesmo que o sujeito se situa num universo e constitui este em razão desta descoberta. Em outros termos, egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si (La Taille, 1994 [1932], p. 19).

Podemos inferir, então, que a descentração, ou seja, a superação do egocentrismo, significa também tomada de consciência de si, já que o egocentrismo seria então justamente a falta de tal consciência, não podendo ser entendido meramente como uma hipertrofia do eu, mas uma centralização do pensamento sobre o ponto de vista próprio (Piaget, 1999).

Embora já apresentado na Introdução, tomamos liberdade para enfatizar que o objetivo geral dessa pesquisa foi: realizar uma formação continuada com professores da Educação Infantil para a implementação de uma sequência didática que trabalhe o valor respeito. Desse modo, o problema de pesquisa consiste na ideia de que as sequências didáticas podem ser utilizadas como práticas morais, na Educação Infantil, com vistas a auxiliar na construção de valores morais, em especial, o valor respeito. Contudo, entendemos que para tanto, faz-se necessário uma formação continuada de professores que aborde tal temática.

Diante deste contexto, os objetivos específicos foram:

- Identificar as facilidades e dificuldades de implantação da sequência didática sobre o valor respeito junto aos próprios professores da turma;
- Analisar a Sequência Didática como uma ferramenta que pode contribuir para a construção do conhecimento e de valores sociomoraís;
- Analisar a influência de uma sequência didática na compreensão da perspectiva do outro e para a saída do egocentrismo por crianças de cinco anos, a partir do relato dos educadores;
- Contribuir para a formação do professor em relação ao desenvolvimento moral das crianças.

Diante do exposto, consideramos importante nesse primeiro momento, apresentarmos a fundamentação teórica que embasa o delineamento da nossa pesquisa.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de iniciarmos a pesquisa de campo foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o estado de desenvolvimento na área pesquisada, além de elaborar o plano metodológico da pesquisa sustentado por um modelo teórico; como foi apresentado no primeiro capítulo da tese. Depois, determinamos o tipo de técnica a ser utilizada na coleta de dados, o tipo e o tamanho da amostra a ser mensurada bem como as formas de registro dos dados levantados (Campos, 2015). Mais abaixo, faremos a descrição desses itens.

Nesse diapasão, o presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo, sendo esta última, comumente utilizada com o objetivo de obter informações sobre um problema investigado, sendo mais frequente na pesquisa descritiva, pois segundo Campos (2015, p. 54): “[...] utiliza a realidade social como local de coleta de dados, indo diretamente aos locais em que o fenômeno acontece [...]”.

No caso desta pesquisa, a cada encontro formativo, foram realizados relatórios pela própria pesquisadora e arquivados para posterior análise (Apêndice B). Em consonância a isso, fizemos uso da terminologia de metodologia da pesquisa-formação, que é uma modalidade de pesquisa, na qual são articuladas a criação do saber, bem como a realização de mediações formacionais e processos formativos. Nesse sentido, a pesquisa como ato de currículo e formação universitária, não deve ser reduzida meramente à produção de conhecimentos nem indicadores instituídos pelas universidades que refletem índices padronizados de produção. Deve ser encarada como uma construção experiencial, histórica e cultural que se constitui, com

e pela heurística²⁰ formacional da investigação acadêmico-científica. Trabalhamos com histórias de vida em formação pela e com a pesquisa, das quais, na condição de professores-pesquisadores, não devemos nos apartar no que se refere à compreensão e a mediação.

Diante do exposto, na pesquisa-formação há uma,

[...] realização de uma investigação em que a sua problemática e a elaboração do seu construto, o denominado “objeto de pesquisa”, já trazem de forma articulada às suas questões, objetivos e método, a pesquisa como criação de saberes e formação. Neste último caso, teríamos a possibilidade de uma formação-pesquisa, isto é, a formação mobilizando e mediando uma pesquisa [...] (Macedo, 2021, p. 18-19, grifos do autor).

Nos casos da pesquisa-formação ou formação-pesquisa, o projeto de pesquisa já propõe desde a sua concepção tais condições e elaborações e, por conta disso, as pautas da formação não podem ser tratadas como uma consequência possível da pesquisa e nem seu contexto de realização. Ou seja, a responsabilidade com esta articulação/conjugação já deve estar presente na elaboração do construto da pesquisa. Salientamos também que esse tipo de pesquisa requer intencionalidade, planejamento e ações estruturantes desde a elaboração do projeto, no qual o heurístico e o formacional articulam-se e conjugam-se na configuração do constructo da pesquisa.

Na pesquisa-formação, entende-se por formação “[...] *processos de aprendizagem concretos e valorados se realizando*, isto é, acontecendo como intencionalidade da pesquisa e sendo construídos e refletidos nela e a partir dela [...]” (Macedo, 2021, p. 19). Porém, devemos salientar que, toda aprendizagem formacional deve passar pelo crivo de processos de problematização dentro da pesquisa, contudo, nem toda aprendizagem é boa, porque é sempre perspectival, isto é, o formacional se realiza mediante pautas/temas e saberes sociotécnicos, políticos, éticos, estéticos, culturais e suas transversalidades, que vale reiterar, são implicados por processos de subjetivação; por conta do fenômeno formativo ao se realizar, ser necessariamente experiencial, portanto, perspectival.

Um ponto que merece destaque, embora, à primeira vista, pareça óbvio, é que na pesquisa-formação o âmbito e a condição formacional são levados em consideração e vinculados desde a concepção do projeto de pesquisa e requer que a relação pesquisa e formação seja consistente, clara e relativamente coesa, pois vincula-se ao entendimento e a mediação da formação como um fenômeno aprendente e, eminentemente experiencial. Sendo assim,

²⁰ No âmbito pedagógico, o método heurístico tem como finalidade auxiliar os alunos a encontrarem resposta(s) sobre um assunto por conta própria, através de algumas perguntas, aliadas às experiências de vida própria ou observada. Para saber mais: <https://www.significados.com.br/heuristica/>. Acesso em: 29 out. 2025.

[...] É bom ressaltar ainda que toda pesquisa-formação é um tipo de pesquisa-ação, ou seja, visa pela e com a pesquisa alguma *alter-ação transformação* a ser compreendida e efetivada em níveis da formação. Por conseguinte, pretende de forma planejada a possibilidade da *alter-ação pela aprendizagem valorada*. *Alter-ação* significa mudar consigo próprio (a) e com os (as) outros (as), envolve alteridades em processos aprendentes. No caso da pesquisa-formação, tem a ver com processos aprendentes heurísticamente mediados pela pesquisa a que estão vinculados. Aqui o constructo da pesquisa dá-se, de forma imbricada, como heurística e formação [...] (Macedo, 2021, p. 21, grifos do autor).

Como na pesquisa-ação, a pesquisa-formação, dependendo das suas orientações, pode lançar mão de diversos aportes teórico-metodológicos, dentre eles: a pesquisa e a formação são realizadas *com as pessoas e suas ações* e não sobre elas²¹; os formandos e mediadores da formação exercem e propõem de forma *co-implicada* (compromissados/comprometidos) e colaborativa (laborando juntos), intercriticamente, aprendizagens mediadas pela pesquisa e, neste contexto, “[...] a pesquisa produz mediações formacionais com pessoas situadas e propositivas, na medida do seu envolvimento com as questões heurísticas e formacionais da pesquisa [...]” (Macedo, 2021, p. 22).

Consoante a isso, às vinculações com a formação como fenômeno experiencial, partem do pressuposto de que a formação é uma experiência aprendente ao mesmo tempo individual, social e cultural, que foge de padrões rigidamente homogeneizantes e apriorismos. Tal pesquisa, só é possível então, por meio de um trabalho compreensivo e relacional “com-as-pessoas” e seus cotidianos e todos os envolvidos exercem um protagonismo existencial, sociocultural e político, presente nos processos de aprendizagem. Nesses termos, a pesquisa-formação pode e deve cultivar e experimentar na formação atitudes de pesquisa com um caráter das mediações formacionais e do processo formativo, ou seja, uma oportunidade ímpar de pensar a formação, além de tudo, como construtora de saberes, ou nas palavras de Macedo (2021, p. 37) “[...] um fenômeno pensado heurísticamente [...]”.

A compreensão da formação no âmbito deste tipo de pesquisa requer uma elucidação do que acontece a partir do mundo/ consciência do *ser-sendo*, ou seja, aprender transformando em experiência significativa acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem, sendo o compreender muito mais que entender, porque exige uma sensibilidade e conhecimento do *ser-sendo*, muito mais que um trabalho intelectual de explicitação ou até mesmo racionalização

²¹ Para Macedo (2021), tal característica descrita, assume uma perspectiva heurística e formacional vinculada à etnopesquisa, que a diferencia do conjunto das pesquisas educacionais, por presumir um “[...] trabalho com a experiência aprendente e todo movimento idiossincrático que essa condição epistemológica, ontológica, formacional coloca em prática [...]” (p. 23).

daquilo que não é só razão e rigorosidade metodológica, pois ao aprender, lutamos por significados mediados por ações, contextos sociais, culturais, políticos e espirituais, ou seja, complementamos com a necessidade de uma perspectiva de uma educação integral, que reconhece e valoriza as multidimensionalidades de cada indivíduo. Sendo assim, a pesquisa-formação, ao nosso ver, torna-se vantajosa por contemplar os processos de subjetivações e respeitar/pesquisar na e a partir da realidade encontrada.

[...] Assim, não cabe mais pensar a formação como *uma coisa* exterodeterminada, como ação para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas. É nestes termos que Honoré²² (1992) nos incita em toda a sua vasta obra sobre a formação a – em vez de viver as práticas de formação ingenuamente, sem questionamentos, ou se satisfazendo com questões curtas, rápidas e fechadas, através de respostas fáceis e tidas como evidentes – se dirigir à formação como um fenômeno a se descobrir. Em vez de teoria *tout court*²³ a ser aplicada na prática, falemos em *experiência e reflexão* [...] (Macedo, 2021, p. 40, grifos do autor).

É impensável reduzir a formação a mediações administrativas e tecnológicas, pois isso está longe de pensar no fenômeno formação enquanto experiências aprendentes, sociotécnicas, éticas, estéticas, políticas e culturais e suas possibilidades de qualificação e muito menos reduzi-la a indicadores extensivos, dimensões aferidas ou perspectivas contábeis. Citamos aqui como exemplo, na realidade educacional brasileira a divulgação de indicadores numéricos, em especial, de avaliações em larga escala, que pouco ou nada dizem sobre a real qualidade da educação e da formação de professores no Brasil.

No que se refere ao caráter experiencial da formação, destacamos que:

[...] Em que a formação é experiencial ou não é: é aprender a analisar os contributos das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações electivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste desenvolvimento das nossas vivências transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que as nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas compreensões, bem como os nossos registros de expressão privilegiados. O conjunto destas aprendizagens permite, pois, ao autor-investigador compreender a sua formação e, de uma forma mais geral, o próprio campo da formação do ponto de vista do sujeito [...] (Josso, 2002, p. 141).

²² O autor se refere à seguinte obra: HONORÉ, B. **Vers l'oeuvre de formation**. Paris: L' harmattan, 1992. Ressaltamos que não conseguimos, infelizmente, acesso a essa obra no original.

²³ A expressão francesa “*tout court*” é usada para enfatizar a simplicidade, a pureza ou a literalidade de algo. Leia mais em: <https://francesautentico.com.br/tout-court-o-que-significa-esta-expressao/>. Acesso em 07 ago. 2025.

No contexto da pesquisa-formação, as perguntas partem do vivido e dos saberes da experiência, tendo a teoria acadêmica como uma inspiração para a composição dos saberes da experiência do pesquisador e tais saberes, a cada experiência de pesquisa, almejam novas práticas e novos aportes teóricos. Por conseguinte, toda experiência de pesquisa traz consigo uma experiência formacional. Com bem pontua Contreras (2013, p. 76, tradução nossa): “Se todo desejo de uma investigação nasce de uma pergunta, de uma inquietação, o processo investigador tem que perguntar-se pela origem da mesma, tem que ir à origem da origem”.

Com o foco na ação coletiva em busca da resolução de um problema, inferimos que a pesquisa-formação no contexto educacional, constitui-se em uma ferramenta eficiente na qualificação dos professores, pois há a incorporação imediata na rotina da escola do conhecimento produzido coletivamente durante a investigação, como por exemplo, no âmbito do público pesquisado na presente na tese, pudemos perceber que as rodas de conversa e o Semáforo das Emoções, sugeridos durante os encontros formativos, passaram a fazer parte do cotidiano escolar e foram incorporadas no Projeto Político-Pedagógico, constituindo-se em práticas morais consolidadas após o trabalho realizado, que perduram até os dias atuais. Assim sendo, tal processo foi fundamental, pois o grupo, à medida que ia se conscientizando de suas ações pedagógicas no cotidiano, já vislumbrava possíveis ações a serem desenvolvidas no contexto da escola.

Dado o contexto, foi nesse âmbito que iniciamos o nosso trabalho de campo: a formação continuada dos educadores, visando a aplicação da sequência didática. Tal projeto surgiu da necessidade da própria comunidade escolar, através de uma parceria com a UNESP – Marília/SP, de encontros formativos em que fossem partilhados conhecimentos acerca de como se dá a construção do valor respeito entre as crianças e a importância de se trabalhar tais conteúdos já na Educação Infantil.

É importante salientar que a sequência didática, embora construída no Mestrado da autora da presente tese, foi a todo momento, durante as formações (re)avaliada e (re)pensada junto aos educadores, à medida que eles iam desenvolvendo as atividades e nos dando devolutivas de como estava sendo o trabalho com as crianças. Como também tivemos encontros em que estudamos outros assuntos, antes não previstos, como por exemplo, os conflitos na Educação Infantil devido ao relato do professor de Educação Física que, em situações, que os bambolês não eram suficientes para a quantidade de alunos e daí iniciavam os conflitos, ele sem saber como agir, simplesmente recolhia e dizia aos estudantes que se eles não sabiam compartilhar, não iam brincar com esse material. E essa ação e a reflexão sobre ela,

condicionantes estruturantes, a nosso ver, da pesquisa-formação foi a todo momento valorizada e aplicada.

Nos itens seguintes, faremos a descrição tanto dos participantes, bem como dos materiais, procedimentos e aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

a) Local de pesquisa:

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Educação Infantil, de um município do interior paulista, com aproximadamente 16.600 habitantes, conforme dados do IBGE²⁴ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) do ano de 2022, com uma densidade demográfica de 18,10 habitantes por quilômetro quadrado. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,1 salários mínimos e no que se refere à educação, o IDEB²⁵ no ano de 2023, para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,1 e para os anos finais, 5 (em uma escala de 0 a 10). Destaque-se que a última meta divulgada, pelo Ministério da Educação e Cultura²⁶ (MEC) para tal indicador, foi a de 2022, que era a de alcançar a média 6, sobre a prerrogativa de que esse valor corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável aos países desenvolvidos.

Em 2023, a área do município em que se deu a pesquisa era de 920, 28 km², o que o coloca na posição 51 de 645 entre os municípios do estado de São Paulo. Distante a 410 km da capital de São Paulo e a 73 km de Marília, cidade em que está localizada a unidade da UNESP que sedia a parceria com o município, é composta por 3 distritos, que integram o território.

A rede municipal conta com 5 (cinco) creches, com bebês e crianças com a faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, sendo 2 (duas) delas, localizadas nos distritos e 3 (três) escolas de Educação Infantil, sendo que uma está localizada na região central do município, onde realizamos a pesquisa, que possui as seguintes etapas: Etapa 1 (crianças de 4 a 5 anos) e Etapa 2 (crianças de 5 a 6 anos incompletos) e as outras duas também localizadas nos distritos, com salas multisseriadas (alunos das Etapas 1 e 2 nas mesmas salas).

²⁴ É um órgão federal brasileiro vinculado ao Ministério da Economia. Tem como objetivo a coleta, análise e divulgação de dados estatísticos sobre o território brasileiro, realizando também levantamentos e estudos ambientais, socioeconômicos e cartográficos. Para maiores informações, sugerimos consultar: <https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/institucional/o-ibge.html>.

²⁵ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) combina o desempenho dos alunos na avaliação e o fluxo escolar, representado pelo estabelecimento de um parâmetro objetivo (nota), que pretende refletir a qualidade educacional brasileira, algo muito questionado atualmente pelos pesquisadores da área de políticas educacionais (Chirinéa, Brandão, 2015).

²⁶ Para maiores informações, sugerimos consultar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> (Acesso em: 09 maio 2025).

b) Participantes:

Participaram da formações continuadas 24 (vinte e quatro) professores (sendo dois professores especialistas, um de Educação Física e outro de Língua Inglesa), a vice-diretora e a coordenadora pedagógica, que embora fosse um momento do HE (Horário de Estudos) dos professores, a gestão também aceitou participar, o que consideramos significativo para o bom andamento da pesquisa.

Os professores da escola, onde foi realizada a pesquisa, são do segmento da Educação Infantil, sendo 23 profissionais do gênero feminino e 1 do gênero masculino, e de acordo com a nomenclatura utilizada pelo município pertencem a 1ª e 2ª etapa, compreendendo a primeira etapa crianças de 4 a 5 anos e a segunda etapa, alunos de 5 a 6 anos incompletos. Ressaltamos que no ano de 2023, para a 1ª etapa, tinham 7 turmas e para a segunda, 10 turmas, com uma média de no máximo 20 (vinte) alunos por sala, ofertando também turmas em período integral.

Segue logo abaixo uma tabela com a distribuição de alunos matriculados em 2023 por etapas:

Tabela 1: Distribuição de alunos por etapa na escola pesquisada (2023)

Etapas	Nº. de crianças matriculadas
1ª Etapa	112
2ª Etapa	164
Total	276

Fonte: Elaboração própria.

Cada turma tem um professor responsável com graduação na área de atuação e em casos de crianças com deficiência e/ou neurodivergentes, a Rede Municipal disponibiliza um auxiliar de sala, contratado através de uma empresa terceirizada, estagiários dos Cursos de Pedagogia de cidades próximas ou ainda, através de um programa do município que visa diminuir o desemprego de moradores da cidade.

c) Materiais:

Para os encontros formativos, utilizamos recursos audiovisuais, como slides em Power Point, vídeos disponibilizados no YouTube, resumos por nós elaborados, livros de literatura infantil, jogos bem como materiais de papelaria para o desenvolvimento de atividades relacionadas à Sequência Didática (Apêndice A).

d) Procedimentos:

A parceria entre a rede municipal e a universidade começou com o interesse da Diretoria Municipal da Educação em trabalhos formativos, inicialmente para o público-alvo da Educação Especial, mas o nosso grupo de Pesquisa GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral), vinculado a UNESP – Marília/SP, cadastrado no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), liderado pela Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia – orientadora da presente tese, encontrou uma vontade tanto do município como do grupo em ampliar as áreas de atuação, que inicialmente foi no segmento da Educação Infantil e atualmente, temos trabalhos também na modalidade creche.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada em outro município, que acabou declinando de nos receber, então nos colocamos à disposição da Diretoria Municipal da Educação para oferecer a formação aqui descrita, e fomos convidadas a participar de um primeiro encontro com toda a equipe gestora da Educação Infantil, para apresentarmos aspectos teóricos relacionados a noção do valor respeito e sua importância, apresentados em nossa dissertação de Mestrado (Miguel, 2021), bem como a sequência didática e tivemos o aceite da vice-diretora da escola que se localiza na região central do município.

A formação continuada contou com 5 (cinco) encontros presenciais, realizados no HE (Horário de Estudos) da equipe escolar, para facilitar a participação de todos, já que alguns professores trabalham em outras escolas e até em municípios vizinhos. Os encontros aconteceram às quartas-feiras, mensalmente, no horário das 17h30 às 19h00, na sala de reuniões da unidade escolar, durante todo o segundo semestre do ano de 2023.

É importante ressaltar que os encontros presenciais foram realizados dessa forma, por conta do calendário escolar do município, que já tem uma série de projetos institucionalizados que acontecem nas escolas, como: Semana da Leitura, Semana da Matemática, Saraus, além de outros projetos decididos pelas próprias unidades. Contudo, esclarecemos que o acompanhamento das atividades continua mesmo após o encerramento das formações, pois o GEPPEI continua com a parceria com o município e a pesquisadora permanece envolvida nas atividades e em contínuo contato com a escola envolvida nessa pesquisa.

Por conta da disponibilidade da unidade escolar, os encontros presenciais aconteceram uma vez por mês, mas a pesquisadora esteve sempre em contato com a gestão e com os professores, que nos contatavam para orientações, relatos de como estava sendo a experiência e as dificuldades encontradas no decorrer da aplicação das atividades da sequência didática por WhatsApp, ligações e e-mails. Acrescentamos também que nos intervalos entre uma formação e outra, como antecipamos, aconteciam os acompanhamentos a distância por parte da

pesquisadora junto a diretora e supervisora, que sempre nos informavam de como estavam acontecendo as atividades bem como pediam orientações. Não obstante, os contatos entre a pesquisadora e a equipe escolar eram diários, tendo inclusive momentos em que os professores pediam para a gestão entrar em contato, afim de relatar situações que julgavam interessantes para nosso conhecimento.

Os relatórios de cada um dos encontros formativos (Apêndice B) foram redigidos pela pesquisadora, sempre ao final de cada formação, para que não houvesse a possibilidade de esquecer dados importantes. Optamos por não gravar os encontros, porque os professores logo no primeiro encontro, disseram que se sentiriam mais à vontade se não fossem gravadas as conversas. E em respeito ao pedido deles, assim fizemos.

Inicialmente, elaboramos um Roteiro de Avaliação da Sequência Didática (Apêndice C) para que eles preenchessem mês a mês, suas impressões, inclusive sobre cada uma das atividades e logo no segundo mês, resolvemos suspender, pois percebemos que os professores avaliavam tudo de forma positiva nas fichas, mas nos encontros presenciais, eles relatavam as dificuldades encontradas e quando questionados sobre isso, eles responderam que se sentiam mais à vontade para conversar e não colocar no roteiro, mesmo que não precisassem se identificar.

Na tabela abaixo, apresentamos a frequência de cada um dos encontros formativos:

Tabela 2: Frequência da equipe escolar nos encontros formativos (2023)

Nº. do encontro/data	Nº. de participantes
1 (23/11/2022)	40
2 (19/07/2023)	19
3 (30/08/2023)	18
4 (27/09/2023)	20
5 (22/11/2023)	12

Fonte: Elaboração própria.

Destaque-se que no primeiro encontro, tivemos quarenta pessoas participando, porque consideramos pertinente apresentar a pesquisa a ser desenvolvida bem como a sequência didática a todos os interessados, momento oportuno, pois contamos com a presença de gestores de outras unidades escolares das creches e das escolas de Educação Infantil do município e dos distritos.

Justificamos que alguns professores não puderam estar presentes em todos os encontros, mas por se tratar de uma formação realizada no HE, as justificativas eram enviadas por escrito para a coordenadora pedagógica, que no início de cada reunião, começava esclarecendo a falta dos componentes de grupo, que envolviam atestados e licenças médicas, choque de datas com atividades de outras escolas que também trabalhavam e imprevistos familiares.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 4, as principais atividades realizadas em cada um dos encontros, de forma sintetizada:

Quadro 4: Síntese das atividades realizadas nos encontros formativos (2023)

Nº. do encontro	Atividades desenvolvidas
1	- Apresentação da parceria do GEPPEI/UNESP- Marília e município; - Apresentação da pesquisadora e da orientadora; - Apresentação da proposta dos encontros formativos e da Sequência Didática, além do convite aos gestores para a participação da pesquisa-formação.
2	- Apresentação da parceria do GEPPEI/UNESP- Marília e município; - Apresentação da pesquisadora e da orientadora; - Apresentação da proposta dos encontros formativos e da Sequência Didática; - Roda de Conversa sobre os valores morais: “o que são?”, “as crianças já nascem com eles ou podem ser construídos?”, “o que é respeito?”, por que trabalhar a construção de valores morais na Educação Infantil?”; - Exposição e discussão do vídeo do Prof. Dr. Yves de La Taille (disponível no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=QWPHakExWPs), que resume a ideia de construção de valores morais na perspectiva piagetiana; - Discussão sobre anomia, heteronomia e autonomia (a partir de tirinhas da Mafalda); - Conversa com os presentes sobre como a escola pode trabalhar a construção da autonomia moral e discussão de exemplos “recorrentes” que mantêm ou reforçam a heteronomia; - Conversa sobre o valor respeito e a ideia de que a criança pequena não tem ainda a noção de respeito mútuo, mas isso pode e deve ser trabalhado, já na Educação Infantil; - Panorama geral das atividades que compõem a Sequência Didática e apresentação de referências que ajudam na compreensão da temática de desenvolvimento moral; - Apresentação e orientações quanto às dúvidas sobre as atividades pensadas para o 1º e 2º encontro da Sequência Didática (por solicitação do grupo, ficou decidido que cada encontro seria dividido em 2 partes, por conta das demais atividades curriculares e também para ter um pouco do projeto em cada semana até a próxima formação).
3	- Conversa com os professores sobre as facilidades/dificuldades encontradas nas atividades que envolvem a Sequência Didática;

	- Retomada da importância sobre a Roda de Conversa e do “Semáforo das Emoções”; - Explicação sobre a diferença entre independência e autonomia moral (devido a confusão conceitual); - Discussão sobre os conflitos como oportunidades de aprendizagem e possíveis estratégias com intencionalidade educativa para a resolução deles, evitando a retirada de brinquedos, sanções expiatórias ou encaminhamento das crianças para a gestão (temática introduzida a pedido do grupo e utilizado como material de apoio o capítulo “<i>Os conflitos entre as crianças e as sanções</i>” do livro “O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista” – Vinha, 2000, p.349-474); - Apresentação e orientação das atividades dos encontros 3 e 4 da Sequência Didática a serem realizadas durante o período.
4	- Retomada sobre as facilidades/dificuldades encontradas nas atividades sugeridas na Sequência Didática; - Conversa sobre como os professores estão lidando com os conflitos; - Discussão sobre “como podemos e como estamos fazendo para ajudar as crianças em situações de conflitos?”; - Proposta das atividades a serem desenvolvidas durante o mês seguinte e proposta de uma “Semana do Desafio” para que cada educador (a) criasse e desenvolvesse com a turma uma atividade formativa sobre o valor respeito, para socialização no encontro seguinte.
5	- Discussão sobre como foram as atividades da Sequência Didática propostas no mês anterior; - Socialização dos desafios; - Avaliação verbal de toda a formação; - Agradecimentos e leitura de mensagem final por parte da pesquisadora.

Fonte: Elaboração própria.

As descrições mais detalhadas e as avaliações de cada encontro serão apresentadas no próximo capítulo, para melhor conseguirmos organizar a tese.

e) Cronograma:

1º Ano (Janeiro a Dezembro de 2022)													
Atividades / Mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Cursar disciplinas para créditos													
Leituras e Fichamentos													
Sistematização teórica das bibliografias e elaboração do escopo da tese													
Participação em eventos													
Participação nos grupos de pesquisa													
2º Ano (Janeiro a Dezembro de 2023)													
Atividades / Mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Participação nos grupos de pesquisa													
Participação em eventos													
Redação da Tese													
Formação de Professores (coleta de dados)													
Submissão de Artigos em Revistas													
3º Ano (Janeiro a Dezembro de 2024)													
Atividades / Mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Participação nos grupos de pesquisa													
Participação de eventos da área													
Escrita da tese													
4º Ano (Janeiro a Dezembro de 2025)													
Atividades / Mês	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Participação nos grupos de pesquisa													
Redação da Tese													
Qualificação													
Ajustes pós qualificação													
Defesa													

f) Aspectos éticos:

Como mencionamos anteriormente, na etapa diagnóstica foram apresentadas as intenções do estudo junto ao grupo de professores, esclarecidos os objetivos da investigação e solicitação da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Apêndice D). A análise dos dados apoiou-se em uma perspectiva qualitativa, que será objeto de análise do capítulo seguinte.

A pesquisa foi autorizada pela direção da instituição escolar, bem como pela Diretoria Municipal de Educação e aprovada pelo Comitê de Ética da UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília/SP, que emitiu parecer de aprovação no CAAE 79623524.6.0000.5406, número do parecer: 6.932.660 (Anexo 1).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em cada época em que vivemos, novos desafios são impostos e revelam necessidades de mudanças nos diferentes campos do conhecimento e enfim, nas diferentes culturas e sociedades. E como propõe Orsolon (2001, p. 17): “eles [os desafios] têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões sobre as quais o coletivo da escola precisa se debruçar” [...]. E cabe a nós, enquanto educadores, o compromisso com a formação de sujeitos capazes de transformar e analisar criticamente a realidade, que engloba os aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos, isto é, um indivíduo protagonista da construção de uma sociedade de fato justa e democrática.

O retrato atual da formação tanto inicial bem como continuada de professores deve ser o de levar à conscientização da necessidade de uma nova postura e acreditar na possibilidade de transformar a realidade e mais do que isso, acreditar que a escola pode ser um espaço adequado para tanto, pois por meio da conscientização desse movimento dialético da escola com a sociedade, que ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura e tais movimentos além de simultâneos, se apresentam nas práticas dos educadores e nas dos formadores dos educadores, poderemos cumprir de forma satisfatória nossa função.

Consideramos necessário retomar o objetivo geral da tese, apresentado na Introdução e na seção Percurso Metodológico, que foi: realizar uma formação continuada com professores da Educação Infantil para a implementação de uma sequência didática que trabalhe o valor respeito. Por conta do volume de dados obtidos, optamos por dividir essa seção em três eixos: 4.1 Formação Continuada de Professores, 4.2 Implementação da Sequência Didática e 4.3 Valor respeito e trabalho com sentimentos. Sublinhamos que essa divisão é apenas didática, pois os objetos da pesquisa estão interligados e se complementam.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

De antemão, salientamos que o trabalho de formação de professores no início foi marcado por certa resistência e uma ideia preconcebida de que nos aproximávamos para emitir juízos de valores ou até mesmo dizer “que estava tudo errado” e paradoxalmente, que nós tínhamos receitas prontas e mágicas para “resolver todos os problemas da escola”. A esse respeito, foi preciso primeiro fortalecer o vínculo de que o trabalho seria cooperativo e que juntos, construiríamos e (re)pensaríamos nossas práticas. Tínhamos em mente que os professores:

[...] Estão diante de crianças e jovens com diversidades marcantes em suas biografias e sociografias, com pensamentos, atitudes e comportamentos construídos em contextos heterogêneos. **Eles próprios mostram diferenças marcantes de cunho cultural.** Não simplificar, não homogeneizar situações socioeducacionais e culturais é uma questão presente e necessária para novas compreensões e atuações no que diz respeito à formação escolar das novas gerações. Reconhecer o diverso é ponto essencial para superar desigualdades agudas, sem destruir as diversidades por um esforço de homogeneização do que é diferente [...] (Gatti, 2016, p. 118, grifos nossos)

Não obstante, foi necessário também da nossa parte o entendimento de que não estávamos ali para fiscalizar, punir ou emitir juízos de valores. Era, preciso, sobretudo, respeito aos profissionais e ao trabalho que estava sendo feito, em consonância com o que estudamos: o respeito como um dos primeiros e o mais essencial dos valores morais; o mais básico de todos os valores. Sem ele, não há possibilidade de nomear outros valores. Respeitar a pessoa humana é o que subsidia a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o imperativo categórico Kantiano, os direitos da criança, enfim, é o valor a partir do qual podemos elaborar planos de convivência e trabalhos de educação moral nas escolas.

Como bem salienta Vinha *et al.* (2024), é preciso levar em conta que os mecanismos de resistência (encontramos vários durante as formações) são inerentes à condição humana e estão sempre presentes em processos de mudança e tais situações requerem esforço adaptativo, desenvolvimento de capacidades e assimilação de novos conhecimentos, pois, a resistência dos educadores também pode ser, até de forma inconsciente, uma forma de denunciarem um mal-estar com relação ao sistema político, as dificuldades, a desvalorização, a precariedade das condições de trabalho, entre outros.

Na tentativa de ilustrar, uma das resistências encontradas, foi na proposição da atividade do Semáforo das Emoções, em que uma das educadoras, a mais antiga da equipe e que de certa forma exercia “liderança” sobre as demais, em um tom um tanto irônico disse “ah, vocês acham mesmo que uma criança fala de sentimentos? Eu já sou adulta e não falo o que sinto”. No momento, nós dissemos que a proposta era tentarmos e avaliarmos se daria ou não para continuar tal atividade, o que provocou um descontentamento de algumas colegas mais próximas à professora que fez a fala, mas tivemos concordância da maioria. Para nossa surpresa, no encontro seguinte, ela foi a primeira a querer falar da atividade e disse que estava sendo um momento muito importante da vida dela, pois um aluno, que quase não falava por ser tímido, disse que estava feliz, porque pela primeira vez havia recebido um abraço do pai, que nas palavras da criança “é sempre muito bravo” e que com isso, ela também estava começando se sentir à vontade para falar de como estava se sentindo, inclusive com as crianças. Vale ressaltar

que esse foi apenas uns dos momentos que percebemos resistência, mas também tivemos, principalmente no início, dificuldade em gravar os encontros, pedir que elas escrevessem qualquer relato, mesmo sob a condição de anonimato e sigilo preservados, o que não acontecia nos diálogos.

É importante ressaltar que a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira pode oferecer às crianças a experiência da convivência com o outro, professores e pares e os ambientes e espaços dessas escolas são elementos fundamentais ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Sendo assim, tratando dos espaços nas escolas, Silveira e Lepre (2022) alertam que é importante que sejam planejados e avaliados na tentativa de possibilitar relações e vivências éticas de cuidado consigo mesmo e com os outros.

Temos ciência de que vislumbrar possibilidades de mudanças na educação e, conseqüentemente, nas práticas formativas de educadores, é preciso considerar a temporalidade. Há um tempo para as mudanças, para as formações, para as reflexões sobre as práticas e um tempo para ações que mostrem mudanças em sua efetivação e no tocante à Educação em Valores, educar é ter sucesso não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na formação pessoal e social dos estudantes, ultrapassando os limites da igualdade (dar o mesmo tratamento a todos os alunos) e assumindo práticas mais equitativas (considerar o que cada um deles requer em diferentes momentos, ou seja, construir uma educação sob medida e fugir das práticas homogeneizantes, uniformes e seletivas). Portanto, uma formação continuada de professores que envolva a regulação da convivência, deve ser preventiva, pois mais cedo ou mais tarde, surgirão os conflitos, e não deverá ser considerado um trabalho para quando der tempo, mas sim rotineiro; daí a relevância do uso de práticas morais, sendo as sequências didáticas, uma possível ferramenta (Gatti, 2010, 2016; Tardif, 2014; Garcia, Puig, 2010).

A formação de professores que estamos oferecendo só faz sentido à medida que repensamos os propósitos e métodos utilizados para atingir tais objetivos no ato de educar, já que a educação como construtora da autonomia, em dimensões cognitivas e morais, não tem sido o enfoque da maioria das escolas atualmente. Para DeVries e Zan (1998), algumas pessoas acreditam que a escola não deveria estar preocupada com a educação social e moral, mas sim com o ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual, visão esta que traz à tona o seguinte problema: a escola influencia o desenvolvimento social e moral de seus alunos, quer queira ou não.

O fato é que as escolas não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses, pois assim como as autoras acima referenciadas, acreditamos que, seja para a

heteronomia ou para a autonomia, os educadores estão engajados na educação social e moral de seus educandos. Tal questão, se trabalhar o desenvolvimento moral era função também da escola e já na Educação Infantil, também foi algo que tivemos que trabalhar com o grupo de professores, ainda mais porque, a supervalorização do cuidado em detrimento ao educar, estava presente nos discursos e nas práticas, infelizmente. Em alguns momentos, ouvimos também, algumas falas do tipo: “mas trabalhar valores não é papel apenas da família?”, “mas na Educação Infantil a gente já conversa sobre convivência e respeito?” ou então “o melhor jeito de lidar com a criança que tem problemas de comportamento é tirar da sala e mandar lá para a direção”, ou ainda “não sabia que o ideal da construção dos combinados é ser coletivo, junto com as crianças”, “roda de conversa na Educação Infantil dá certo?” etc.

Defendemos e apresentamos aos educadores uma Educação em Valores com modelos baseados na construção racional e autônoma de princípios, normas e valores (Lepre, 2015; Puig, 1998b), isto é, que não pressupõe valores absolutos, mas também não são relativistas. Trata-se de um modelo em que almejamos propiciar situações que facilitem o processo de construção da autonomia por parte dos educandos. Corroboramos com Piaget (1996 [1930]), que coloca como objetivo da educação moral a formação de indivíduos autônomos, aptos à cooperação.

Goergen (2007) coloca que a formação moral deve contribuir para que os indivíduos sejam de fato críticos, políticos e reflexivos. O que sustenta a seguinte ideia de Puig (1998a, p.20) “[...] a educação moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia [...]”. Contudo, esse é um processo de construção que não é realizado de forma isolada. A Educação em Valores possibilita uma reflexão individual e coletiva que permite a elaboração de princípios autônomos, que além de ajudar a analisar criticamente a realidade, as normas morais vigentes, contribui para a idealização de formas de convivência mais justas e solidárias (Couto; Alencar, 2022).

O objetivo de uma Educação Integral vai ao encontro do objetivo da Educação em Valores que é de formar sujeitos autônomos moralmente falando e também em consonância com as definições apresentadas por García e Puig (2010) que afirmam que o principal objetivo da educação em valores no âmbito escolar é auxiliar os alunos a aprender a viver, o que exige uma educação que experencie e trabalhe as seguintes aprendizagens éticas: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo.

Por aprender a ser entendemos o trabalho formativo que cada pessoa realiza sobre si mesma, no intento de alcançar maior grau de autonomia e responsabilidade. Aprender a conviver envolve superar a separação e o isolamento entre as pessoas, ou seja, a superação do

excesso de individualismo e objetificação do outro. Aprender a participar é apreender a delicada tarefa de fazer parte de uma coletividade, “ser capaz de exigir os direitos que lhe cabem e, ao mesmo tempo, sentir-se obrigado a cumprir os deveres e manifestar as virtudes cívicas necessárias para contribuir com a organização democrática da convivência” (García; Puig, 2010, p. 19). Por último e não menos importante, aprender a habitar o mundo propõe “[...] um trabalho educacional visando constituir nos indivíduos uma ética universal de responsabilidade pelo presente e pelo futuro das pessoas e do planeta [...]” (Couto; Alencar, 2022, p. 132). É nesse rumo que estamos caminhando.

Para La Taille (2009) as finalidades da educação em valores devem ser o empenho para que as novas gerações possibilitem uma cultura do sentido e do respeito de si. Assim, as dimensões intelectuais e afetivas presentes na moralidade devem ser abordadas. Para o autor, é por meio da educação moral que promovemos a valorização da busca da verdade, do pensar bem, da boa-fé, a preservação da memória e das referências ao passado, além da articulação entre conhecimento e sentido. A educação moral também requer o cuidado das crianças e dos jovens, auxiliando-os no crescimento e na construção da autonomia.

Retomando a BNC - Formação (Brasil, 2019), temos que a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente deve ter como uns de seus fundamentos pedagógicos: o desenvolvimento de competência da leitura e produção de textos; uso de metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas; a conexão entre o ensino e a pesquisa; emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais; apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional; reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado de sua formação inicial e mais uma vez, reforça o compromisso da educação integral dos professores em formação, “[...] visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas” [...] (Brasil, 2019, p. 5).

Posto isto, educar moralmente ou em valores, vai além de uma ação pedagógica, pois consideramos que esse é um compromisso a ser assumido pelo professor e pela escola, e foi a todo momento a nossa proposta, já na Educação Infantil, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, democrática e generosa. O enfoque do nosso trabalho é o valor respeito, mas devemos considerar que o diálogo é o método mais eficaz para a educação em valores e as práticas morais devem acontecer diariamente. Não se trata aqui de um aprendizado pela repetição, mas sim práticas que provoquem nas crianças a tomada de consciência, que só é possível quando elas são capazes de refletir sobre suas ações. Essa é uma tarefa, da qual, nós

educadores, não podemos nos esquivar, pois o exercício ético está presente nos acordos diários que são estabelecidos e reafirmados a cada situação, que assim demande (La Taille, 2009) e a conversação é a ferramenta que dispomos para a construção destes acordos ou combinados e sua manutenção ou mudança (Hoppe; Silva, 2021, p.718).

Como acentua Puig (1998a) existem três vias, a saber, diferentes, porém inter-relacionadas para o trabalho de educação moral: a) a via pessoal: envolve a maneira de ser e fazer dos educadores, em destaque a relação que estabelecem com os estudantes; b) a via curricular: tem a ver com o planejamento e execução de atividades pensadas especialmente para trabalhar a formação moral dos alunos, além de procedimentos cooperativos e reflexivos no trabalho com outras disciplinas; e c) a via institucional: atividades educacionais que partem da organização escolar e que objetivam a participação democrática.

Como vimos, assumir uma prática moral e proporcionar uma formação continuada envolve a todos os integrantes da comunidade escolar e, mais do que isso, requer uma intencionalidade educativa com vistas à construção da autonomia moral das crianças, “[...] a partir da valorização da convivência ética na escola, que tenha como método e resultado a cooperação e o respeito mútuo [...]” (Bataglia, Lepre, 2022, p.29).

Assumimos que o trabalho educativo, na Educação Infantil, nesse sentido, deve possibilitar às crianças um ambiente que as provoque a pensar na perspectiva do outro, ou seja, do outro que é diferente de mim. É fato, ainda, que muitas instituições educativas prezam, por vezes, o desenvolvimento cognitivo, em detrimento ao sociomoral e afetivo. Todavia, entendemos que um não precisa excluir o outro, pelo contrário, podem e devem ser trabalhados conjuntamente, sem a indissociabilidade inclusive do binômio educar-cuidar. Para além do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, temos a necessidade de uma Educação Infantil que contemple esses direitos e a coloque como protagonista de suas experiências, aprendizagens e convivência, pois como toda a teoria piagetiana nos indica, é preciso um sujeito ativo e para tanto, pressupõe-se um olhar atento para as especificidades de cada faixa etária e, por conseguinte, para seus processos de desenvolvimento.

É inegável que o acesso à Educação Infantil é um direito da criança, mas nem sempre tivemos no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação desses sujeitos. Foi a partir da década de 1980 que começou a se consolidar a consciência da necessidade de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis, especialmente para a Educação, iniciando-se um período em que a sociedade civil organizada começa a ter um novo olhar para a criança pequena e sua educação em suas reivindicações (Leite Filho; Nunes, 2013).

Como nem sempre tivemos no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação das crianças pequenas, por muitos séculos o acesso às instituições de educação destinadas a pré-escolares não foi tratado como um direito e um marco histórico e legal, parte de um conjunto de ações voltadas à redemocratização da sociedade brasileira, foi a Constituição Federal de 1988 que reconheceu a criança como absoluta prioridade, passando a “percebê-la” como sujeito de direitos e não mais como objeto de tutela. Leite Filho e Nunes assim se referem:

Sendo dever do Estado, a educação infantil passa, pela primeira vez no Brasil, a ser direito da criança e uma opção da família. Também a educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos após a Constituição: muda a concepção de creche e pré-escola, que passam a ser entendidas como instituições educativas e não de assistência social (Leite Filho; Nunes, 2013, p. 71).

Como vimos na citação acima, a educação das crianças, antes concebida como amparo e assistência, passa a ser entendida como direito do cidadão e dever do Estado, uma instância de Direito Público Subjetivo, portanto, em resposta a mobilizações e lutas em defesa da infância brasileira. Para Leite Filho e Nunes (2013), a Constituição de 1988, possibilitou que a Educação Infantil fosse um direito da criança, e a creche, assim como a pré-escola, passaram a ser reconhecidas como instituições educacionais. Além disso, a sociedade civil conquistou o direito de participar da elaboração das políticas de Educação Infantil e do controle das ações governamentais na área.

Devemos nos reportar também à importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que no Brasil, em 1990, regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal, inserindo as crianças no mundo dos direitos e as reconhecendo como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. Ressaltamos que o artigo 54 do referido documento determina que é dever do Estado garantir à criança de zero a seis anos de idade atendimento em creche e pré-escola, sendo que o Estatuto traz, também, aspectos importantes para a Educação Infantil: a definição e os critérios para aplicação do princípio da prioridade absoluta; os conselhos de direito da criança e do adolescente e o sistema de garantia desses direitos (Leite Filho; Nunes, 2013).

Temos também com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 (Brasil, 1996) que a Educação Infantil passa a ser considerada efetivamente como direito das crianças até cinco anos de idade, como dever do Estado e como instância da educação básica brasileira, isto é, a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica, dando reconhecimento ao trabalho pedagógico e tendo a dimensão de que essa etapa deve atender às especificidades da criança e promover a construção e o

exercício da cidadania desses sujeitos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 determina que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, levando em consideração os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade.

Assim como na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) entende a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ou seja, o início e o fundamento do processo educacional. O documento aborda também que a entrada na creche ou na pré-escola é, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para uma situação de socialização estruturada. A BNCC ainda ressalta que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar-especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36, grifos dos autores).

Levando em consideração a citação acima, a BNCC (Brasil, 2017) complementa que para potencializar os processos de aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, são essenciais à prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família. Para tanto, é necessário que a instituição conheça e trabalhe com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. Como trabalhamos com o valor respeito, também conversamos muito com os educadores sobre importância do reconhecimento e da valorização da diversidade, da diferença e de que junto às crianças é preciso propiciar condições para a construção de tal valor, que perpassa e requer a construção coletiva, a interação entre os pares e a dialogicidade; haja vista que a escola é um espaço de convivência por excelência e é preciso um trabalho que favoreça o desenvolvimento dos valores morais, no vislumbre dessa convivência ser mais democrática e com vistas à construção da autonomia moral, o que nos mostrou que a formação dos valores morais é função da família, da escola e da sociedade como um todo.

Destaque-se que, diante dessa breve retomada histórica, é inegável os avanços em leis e propostas curriculares, principalmente no que se refere a uma concepção mais integral da criança e a Educação Infantil para além do cuidado, mas há muito a avançar. No tocante à formação de professores, sentimos falta de políticas específicas para esse segmento, de valorização da carreira docente e a ruptura de uma ideia, ainda que velada, de estar prioritariamente a serviço da preparação das crianças para o Ensino Fundamental (Bardanca, Bardanca, 2020).

Somado a isso, precisamos que avancemos na implementação de práticas pedagógicas e educativas coerentes a essa concepção da criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento e que não sejam privilegiados nesses contextos, o controle externo do comportamento, a obediência, a manutenção da ordem e a aprendizagem, prioritamente, de conteúdos voltados ao processo de letramento e alfabetização. Diante disso,

[...] Defendemos que na prática cotidiana da Educação Infantil as crianças sejam vistas, escutadas ativamente e sentidas em sua integralidade, para que sejam ativas em propostas que fomentem também, intencionalmente, seus desenvolvimentos possibilitando-a experienciar, fazer perguntas, levantar hipóteses, errar, buscar explicações para seus erros, se posicionar, fazer escolhas, ter conflitos, cooperar, enfim, conviver tendo o respeito, a justiça, a solidariedade e o diálogo como valores fundamentais [...] (Parente, Oliveira, Bueno, 2017, p. 36).

Outro documento importante de ser citado é as “*Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*” (Brasil, 2024), que com caráter mandatório, reafirma que o acesso a creches e pré-escolas de qualidade é um direito constitucional, das crianças e das famílias; que exige políticas promotoras de equidade, com o objetivo de impactar de forma concreta o desenvolvimento de toda a sociedade. Enfatiza como responsabilidade de todos respeitar as crianças e promover ações educativas, sociais e culturais para uma vida digna e que promova o desenvolvimento pleno (esse é o termo utilizado nas Diretrizes, mas temos optado por desenvolvimento integral ou em uma perspectiva de Educação Integral). Apresenta também cinco dimensões, que devem ser integradas e articuladas no processo de implementação das Diretrizes:

1. *Gestão democrática*: a gestão da Educação Infantil fundamenta-se e efetiva-se a partir de princípios democráticos e participativos;
2. *Identidade e formação profissional*: o processo de profissionalização dos agentes envolvidos neste segmento de ensino deve levar em conta variáveis como identidade, carreira, valorização e desenvolvimento profissional;

3. *Proposta pedagógica*: as concepções e propostas pedagógicas, bem como os aspectos relacionados à diversidade e os recursos de avaliação da aprendizagem são fatores centrais desta dimensão, bem como o incentivo à participação das famílias e do conselho escolar;
4. *Avaliação da Educação Infantil*: envolve tanto a concepção de avaliação e monitoramento da qualidade de cada rede municipal quanto estratégias de avaliação de cada instituição;
5. *Infraestrutura, Edificações e Materiais*: inclui aspectos como localização, entorno e edificação de unidade escolar, espaços destinados a bebês e crianças pequenas, suas áreas externas e seus ambientes de uso coletivo, assim como a garantia de materiais de apoio às práticas pedagógicas.

Consideramos que diante da amplitude de documentos que normatizam a Educação Infantil no contexto brasileiro e conscientes de que nosso objetivo maior foi de apresentar os principais e por conseguinte, mais utilizados atualmente, preferimos construir uma linha do tempo com a finalidade de contextualizar cronologicamente os marcos das legislações e diretrizes que normatizam e embasam a construção de currículos e de projetos político-pedagógicos (PPPs), que será disponibilizada ao final deste capítulo.

Por fim, percebemos que os documentos ao trazerem a proposta de um desenvolvimento mais integral, acabam por contemplar o desenvolvimento moral e consequentemente, os valores morais, entre eles o respeito, mas vemos que apesar dos avanços, os aspectos morais ainda são tratados de forma subtendida e superficial, ou com termos como “alteridade”, “noção do eu”, por exemplo, mas que nos indicam uma certa relutância em trazer palavras como “ética” e “moral” e até mesmo “convivência ética” e além do mais, reforçam a importância, mesmo que de forma tímida, dos temas, porém pouco ou quase nada exploram sobre como trabalhar as temáticas com as crianças.

Como já vimos, quer queira ou não, a escola interfere na educação moral das crianças e nós, enquanto professores formadores, temos como função também contribuir no preparo de nossos alunos para tanto. Nos encontros formativos, foi possível perceber ideias preconcebidas e questionamentos por parte de educadores se esse não era papel da família e se devíamos mesmo “interferir”, pois acaba sendo atribuída à escola muitos papéis que daqui a pouco, a família nada precisará fazer. Foi preciso então, em vários momentos, lembrar que fazemos parte do desenvolvimento das crianças e que a escola pode e deve propiciar uma Educação Integral, que priorize a formação humana, em suas várias dimensões, até porque a maior parte das crianças ficam na unidade escolar o dia todo e como os próprios professores relataram, quando chegam em casa ficam pouco com os pais, pois logo adormecem.

Precisamos trabalhar durante as formações, os pressupostos de uma Educação Integral, o desenvolvimento cognitivo e moral das crianças e até como lidar com os conflitos, porque os educadores alegaram que tais temáticas não foram contempladas em suas Licenciaturas. Percebemos um interesse significativo sobre tais discussões e entendemos ser cada vez mais necessários projetos nesse sentido. Como bem salientaram Assis e Assis (2010), é preciso esquecer os desenhos mimeografados para as crianças pintarem, todos iguais e sem sair do contorno, pois nada possuem de original e mal servem para exercitar o traço. Isso só refletirá na manutenção da heteronomia, fugindo da construção da pessoa autônoma e crítica que dizemos querer tanto para a nossa sociedade. Afinal, o futuro da nossa sociedade, está atualmente nas salas de aula, e com certeza, na Educação Infantil.

4.2 IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Destaque-se que a sequência didática pode ser uma prática moral potente para a prática pedagógica na Educação Infantil, mas uma dificuldade relatada pelos professores por vários momentos foi tornar algumas atividades como rotina, por exemplo, com a atividade do Semáforo das Emoções, com o tempo conseguimos que fosse introduzido como uma rotina, por parte de alguns educadores que não tinham o hábito de fazer as Rodas de Conversa, embora a coordenação alegou que vinha tentando há algum tempo convencer a equipe da necessidade desse momento.

Como no momento que escrevemos essa tese, ainda mantemos contatos rotineiros com a equipe, sabemos que o Semáforo e a Roda de Conversa tornou-se uma rotina atual da escola e que por sugestão dos educadores, desde os encontros formativos, a atividade se mantém no Projeto Político-pedagógico da escola e que os professores “se cobram” entre eles, se percebem que algum colega não está realizando a rotina.

As facilidades apresentadas pelos educadores foi que as atividades da sequência sempre eram passadas e discutidas com muita clareza e priorizando as intencionalidades educativas de cada uma delas, inclusive recebemos relatos de que os encontros serviam também para que elas revissem a importância de algumas práticas, como a leitura de livros infantis que para alguns dos educadores, era só ler a historinha e não dava para fazer nenhum tipo de discussão com as crianças, por conta da idade delas, sendo considerado esse momento, para alguns deles, apenas para distração e passatempo.

Pudemos verificar que a Sequência Didática pode sim, como adiantamos, ser uma prática moral que viabilize a construção do conhecimento e dos valores morais, mas desde que

acompanhada de encontros formativos que abordem também a fundamentação teórica, bem como a intencionalidade educativa de cada uma das atividades que as compõe.

Alguns educadores chegaram a mencionar que já tinham visto na Internet alguns exemplos de sequências didáticas, mas para trabalhar conteúdos de psicomotricidade, matemática e alfabetização, mas que a que propomos tinha o diferencial de ser para o desenvolvimento moral e tinha a parte teórica de cada uma das atividades, o que não acontecia nas que achavam na Internet que eram sempre compostas das atividades, mas não tinham os objetivos e finalidades.

Como nossa pesquisa-formação foi de cunho prioritamente qualitativo, segundo os relatos dos educadores, eles puderam perceber no dia-a-dia uma diminuição dos conflitos, as crianças com atitudes mais solidárias e empáticas com os coleguinhas e começando a compartilhar, inclusive os brinquedos, algo bem dificultoso quando iniciamos as formações. Destacamos aqui o relato da professora de Inglês, enviado pelo aplicativo de mensagens WhatsApp e depois transcrito:

Áudio – 16/04/2024 (última formação presencial aconteceu em novembro de 2023)

P1 (Professora): *Oi Priscila, desculpa mandar áudio à noite e em seu celular particular, mas eu precisava te contar. Na aula de hoje com os alunos de cinco anos, eu percebi reflexos das formações que tivemos ano passado. Hoje eu levei uma caixa com brinquedos e, primeiro ensinei os nomes em inglês e depois pedi que cada um deles pegassem um brinquedo e falasse como era o nome deles e, para variar, só tinha um celular desses de plástico comprados em loja de 1 real e vários deles queriam justamente o que só tinha um. Eu fiquei com “receio” e já pensei: “vai dar briga” e eu “joguei” para eles: “a gente tem um celular e vários querendo, o que vamos fazer?” e eles logo disseram: “a gente precisa conversar”. Já fiquei feliz por isso, e eles conversaram por mais ou menos meia hora, eu tinha 50 minutos para a atividade, mas eles gastaram meia hora com a conversa.*

P2 (Pesquisadora): *Oi, não tem problema nenhum me mandar áudio, nós estamos à disposição para o que for preciso. Mas deixa eu te falar, como a gente brincava nos encontros, “vamos pensar e olhar de outro jeito?”: vocês não gastaram meia hora da sua aula, foi um investimento do tempo, você falou que partiu deles a iniciativa de conversar, que eles conversaram sem brigas, algo que vocês reclamavam muito, não é? Que na Educação Infantil, tem dia que vocês*

passam o dia “apartando briga” e quando acaba uma, os colegas do lado já estão brigando”

...

P1: *Como foi um momento inesperado, eu não estava com o celular por perto, mas de verdade foi um investimento mesmo, foi lindo eles tentando chegar a um acordo e chegaram (percebo uma entonação de “desapontamento” nesse momento), mas não foi o que eu queria, poxa a conversa foi linda, mas sabe o que aconteceu?*

P2: *O que eles entenderam como solução?*

P1: *Lembra do T. (ele é conhecido por nós, porque todo encontro aparecia uma “arte” que ele tinha feito, como bater, xingar de “burro”, jogar o sorvete no colega, virar a garrafinha de água no colega etc.), justamente ele disse assim: “olha se a gente não consegue resolver o problema, o jeito é a gente pegar o celular e guardar” e aí todos os alunos concordaram e foram juntos até a caixa devolver o celular. Ai, uma conversa tão linda para terminar desse jeito?*

P2: *Olha, esse relato me deixou até emocionada sabia, não vou esconder. Só o fato deles conversarem sem brigas por meia hora, a gente vê que eles já estão conseguindo perceber que dá para resolver os conflitos sem bater, ofender e ainda que não foi o resultado que você esperava, já é um grande passo.*

P1: *Sim, eu te entendo, mas eu queria que eles chegassem a conversar de dividir um pouco o celular e isso não aconteceu.*

P2: *Sim, mas a gente pode pensar que já foi um grande avanço, talvez você esteja percebendo a minha voz embargada, esse relato realmente é muito significativo. E volto a repetir, pode entrar em contato quando quiser.*

P1: *Eu pedi para a gestão verificar se podia te contar, porque mesmo não tendo o resultado que eu queria eu senti que precisava te contar, porque foi justamente o aluno que a gente sempre relatava que dava trabalho ano passado, hoje na minha aula ele mediu a conversa. O áudio está ruim, estou em um lugar barulhento, mas tinha que te contar. A “sementinha” que*

vocês plantaram está germinando e de onde menos eu esperava. Enfim, vou te deixar descansar, mas precisava compartilhar, foi lindo.

P2: *Pode compartilhar o que sentir vontade, a hora que sentir vontade. E pode ter certeza vou descansar melhor depois disso.*

P1: *Obrigada mesmo, achei que precisava saber disso e eu queria contar porque foi na minha aula.*

Cabe ressaltar que a gestão, quando conversamos, sempre sinaliza muitas mudanças positivas, inclusive sobre a roda de conversa ter se tornado uma rotina, algo que queriam há muito tempo, mas ainda não tinham conseguido implantar e também que a postura dos educadores em relação aos alunos mudou e que inclusive, eles estão tentando resolver mais as situações com as crianças sem chamar tanto a coordenadora ou a vice-diretora. Segue o relato da vice-diretora:

“Iniciamos o Projeto das Emoções em nossa escola no ano de 2022 com o objetivo de ensinar as crianças a reconhecer suas emoções, para assim poder empregá-las nos momentos ideais.

As professoras desenvolveram as atividades propostas e a culminância foi um belíssimo Sarau!

Em 2023, fomos contempladas com a formação e parceria da professora Priscila Caroline Miguel, na qual aplicaria a sua pesquisa: “O desenvolvimento moral e o valor respeito - aplicação de uma didática na Educação Infantil”; pesquisa essa que fomentaria as metas da escola.

Durante o ano, tivemos trocas valiosas, nas quais a professora propunha materiais para o desenvolvimento da sequência didática e as nossas professoras forneciam um feedback das aplicações em sala de aula. Livros, filmes, fantoches, jogos, rodas de conversa, foram atividades que enriqueceram as aulas e facilitaram a construção do conhecimento dos valores morais e do respeito.

Assim, ter o benefício da orientação da professora agregou valores às nossas crianças e elementos para a bagagem de nossas professoras”.

Como pudemos ver no relato de uma das professoras da escola e da vice-diretora, os relatos nos indicam que tal objetivo foi contemplado e a nosso ver, foi muito gratificante ver

que os educadores ainda relatam mudanças em suas práxis, e que hoje algumas atividades, antes realizadas sem o entendimento das respectivas finalidades, fazem sentido, pois eles puderam apreender a necessidade de se trabalhar na perspectiva da Educação Integral, que supera visões pautadas na racionalidade técnica e na prioridade do cuidado em detrimento ao binômio educar-cuidar, que são indissociáveis na Educação Infantil, etapa essa em que as crianças precisam sim de cuidado, mas também podem e devem aprender, inclusive a se tornarem pessoas melhores para uma sociedade melhor, que tanto defendemos.

4.3 VALOR RESPEITO E TRABALHO COM SENTIMENTOS

Outra dificuldade também relatada por uma educadora era a de falar sobre sentimentos e emoções com as crianças, pois ela que já era adulta, não gostava de falar dos dela e as crianças também não gostariam. Vale ressaltar que nos encontros posteriores e também nos contatos com a coordenação e vice direção, sempre tínhamos depoimentos dela do quando estava sendo produtivo esses momentos e do quanto as formações “abriram a cabeça dela” sobre a necessidade de saber não só falar, mas de reconhecer os sentimentos e as emoções e que ela percebeu que também conseguiu se abrir e fazia questão de também conversar com as crianças sobre os sentimentos dela e que em mais de vinte anos de atuação, ela jamais acharia que uma atividade como essa seria tão importante.

Aqui, consideramos importante, fazer um adendo sobre o fato de que a escola tem o seu papel alfabetizador, de ensinar matemática, literatura, ciências, ensinar sobre o corpo humano, entre outros. Contudo, é preciso lembrar sempre que ninguém consegue entender, constatar o ponto de vista do outro, sem um pensamento reversível, ou seja, capaz de compreender e coordenar pontos de vista diferentes, ou até mesmo antagônicos. Sem contar que, para que as atitudes das pessoas possam ser virtuosas, é preciso mais do que a tomada de consciência em termos cognitivos, isto é, tal tomada de consciência precisa pressupor também, a afetividade e como bem discute Tognetta (2003), não é só necessidade do professor de Educação Infantil trabalhar os aspectos afetivos; mas de todo professor e nas palavras da autora: “[...] Falar de sentimentos é favorecer sua manifestação, bem como a reflexão sobre os estados de ânimo e as relações intrapessoais que podem provoca-los, ameniza-los ou acentua-los [...]” (p. 107).

Como já antecipamos, percebemos dificuldades, nos encontros formativos, de trabalhar a importância de se proporcionar uma educação do sentimento, o que atribuímos prioritamente a falta de formações que abordem a temática, à falta de consciência de causas que provocam os conflitos nas relações interpessoais, o desconhecimento dos mecanismos psicológicos que

envolvem o desenvolvimento do sujeito e uma dificuldade dos adultos em reconhecer e falar sobre as próprias emoções e sentimentos, o que impossibilita, na maioria das vezes, propiciar esses momentos com as crianças.

E coadunamos com Tognetta (2003) ao afirmar que o ser humano, que sente (é isso é inevitável, diga-se de passagem), tenha em sua vida escolar, nas interações com os pares, oportunidades para a construção de seu lado afetivo, pela expressão e manifestação dos sentimentos que permitam-lhe compreender a si mesmo e autocontrolar-se. Sem a ideia falaciosa de que se a criança tem “problemas afetivos” isso não é papel da escola. É fato que as neuroses e as patologias não nos competem, mas a escola quando assume essa dimensão afetiva e que é preciso intervir nos problemas de comportamento das crianças que aparecem no cotidiano escolar; é possível que contribua para sua formação em uma perspectiva integral. Afinal, a criança, para além de um sujeito cognoscente, é formada por diferentes sistemas – afetivo, sociomoral, biológico e tem sim, obviamente, sentimentos das mais diversas naturezas, que vão aparecer na escola.

Um trabalho com sentimentos precisa considerar três frentes, apesar dessa divisão ser apenas didática: a primeira delas se refere às relações estabelecidas com a autoridade, como a afetividade é trabalhada com o professor ou qualquer outro adulto; a segunda, ligada às relações com os seus pares e a terceira às relações que essa criança estabelece consigo mesma, o que nos leva a afirmar que para muitos, a afetividade está ligada a passar a mão na cabeça da criança, a cuidar e a tratar dela com carinho. Por razões óbvias, tal afeição, cuidado e carinho são essenciais, porém não são suficientes para favorecer o autodomínio e nem a conquista da autonomia moral (Tognetta, 2003; Vinha, 2000). É relevante levarmos em consideração que não há construção de virtudes que não passe pela manifestação de sentimentos.

Consoante a isso, quando acostumamos nossas crianças a expressarem o que sentem, estamos favorecendo a construção de espaços afetivos de troca e busca de reconciliações, pois manifestar o que sente permite tornar mais eficaz a resolução de conflitos, favorece a dialogicidade, a escuta ativa e a legitimação de práticas morais que favorecem e mais do que isso, enriquecem a construção dos valores sociomorais. Nesse sentido,

[...] Quando proporcionamos momentos em que as crianças possam manifestar sentimentos em sala de aula, em propostas de desenho, ou mesmo de escritas que exprimem estados de ânimo, seus gostos, do que não gosta, suas maiores aspirações e seus desencantos estamos proporcionando as mesmas oportunidades: “o que eu sinto é tão importante que precisa ser representado. O que eu sinto é tão importante que até minha professora proporciona momentos para que eu possa falar de mim”. Desenhar, falar, escrever sobre o

que sente são formas de representação capazes de possibilitar a tomada de consciência, o poder de autodomínio[...] (Tognetta, 2003, p. 119).

Diante deste contexto, quem consegue reconhecer os próprios sentimentos, o que lhe deixa triste, o que lhe causa alegria, tem condições de construir ideia do que as outras pessoas possam sentir, além de conscientizar-se de que os sentimentos são importantes, e isso auxilia na construção dos valores, pois “conhecer a si mesmo e construir uma auto-imagem o mais próxima possível da realidade são condições que nos permitem, enquanto sujeitos inseridos no mundo objetivo e subjetivo, viver uma vida mais saudável e equilibrada” (Araújo, 2000, p. 104). Sendo assim, a afetividade está ligada aos sistemas de valores que são formados desde quando a criança é pequena, assim como os sentimentos que compõem o ser humano são formados, de fato, nas relações (Tognetta, 2003). Um exemplo disso foi o relato da professora, que antes não acreditava no potencial da atividade do “Semáforo das Emoções”, que após uma criança falar da felicidade por ter recebido pela primeira vez um abraço do pai, nos relatou que se sentiu mais à vontade a partir daquele momento, para também falar de seus sentimentos, até mesmo com as crianças.

Reforçamos a ideia de que os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não são dois universos opostos e por isso, não há razão alguma que justifique voltar a educação para somente um deles, deixando de lado o outro, a menos que o interesse seja genuinamente a manutenção das relações humanas – em suas múltiplas facetas – tais como elas estão. E nas palavras de Moreno et al. (1999), o caminho para uma transformação ideológica e por conseguinte, uma transformação da sociedade precisa ser pelo campo da educação, um dos campos, por sinal, onde percebemos um desajuste maior entre o que se diz para fazer e o que se faz, pois o enunciado de valores, a delimitação de objetivos e a explicitação de princípios gerais são frequentemente confundidos com a prática de pedagogias “inovadoras” (que nem sempre são inovadoras, mas recebem essa adjetivação) que estão de acordo com os valores, objetivos e princípios utilizados em sua representação.

Infelizmente, ao que se parece, a escola tem se mostrado mais interessada em difundir seus objetivos do que em analisar suas realidades. E nesse âmbito, a formação humana integral, acaba por relegada a segundo plano, pois alguns ainda insistem em defender “escolas sem partido”, “escolas cívico-militares”, hipervalorização dos resultados de indicadores de avaliações de larga escala, distanciando-se assim do que entendemos ser a principal finalidade da educação: a formação humana. A impressão que se dá é que na escola não tem muito espaço para a criança ser criança e mais do que isso, os sentimentos e valores não cabem nesse

ambiente, que por uma lógica neoliberal, quer resultados traduzidos em “indicadores numéricos”.

Falar do valor respeito, como já adiantamos, suscitou inicialmente a discussão se essa não era apenas uma função da família, o que foi preciso em vários momentos conversas sobre isso, pois percebemos, em alguns, a concepção de que a formação moral era de responsabilidade exclusiva da família e consideramos o desenvolvimento da moralidade, uma tarefa precípua da escola, pois inclusive trabalhamos a ideia de que em nossa sociedade, existem duas instituições responsáveis pela educação formal do ser humano: a família e a escola e a socialização primária acontece no espaço familiar, onde a criança aprende atitudes importantes que aos poucos a fazem diferenciar o certo do errado, de acordo com a comunidade em que está inserida. Todavia, além da família, é na escola, que a educação adentra outro espaço social: o público e é nele que elas vão lidar com a diversidade, contribuindo para a passagem do espaço privado para o coletivo.

Face ao exposto, a criança que geralmente ocupa um lugar privilegiado no seio familiar, é na escola que se vê “igual aos demais” ou “mais uma entre tantas crianças”; assim, os valores mais particulares da família, podem não ser conservados ou melhor dizendo, são transformados em socialmente desejáveis, como o respeito, que envolve o reconhecimento do outro e a coordenação de perspectivas distintas, administração de conflitos através do diálogo e da justiça e a percepção de que para viver em sociedade, existem regras. Sendo assim, entendemos que os educadores precisam ser melhor capacitados no entendimento de que cabe a escola a aprendizagem da dimensão coletiva, pois a família geralmente trabalha com valores individuais, cabendo à escola ensinar tudo aquilo que nos humaniza: conversar com o outro, conviver com o outro, respeitar o outro, coordenar perspectivas, aprender e viver com o outro.

O que nos levou a conversar muito também que, independentemente da família desempenhar ou não o seu papel, a escola necessita educar seus alunos para a vivência em uma sociedade democrática e que não podemos mais ficar esperando que as famílias façam a contento essa função, que as crianças cheguem “prontas” ou que já tenham determinadas características para ter êxito em sua tarefa. Durante as formações e depois acompanhando a rotina da escola, percebemos que todos tomaram como seus o desafio de dar conta do que acontece dentro do espaço de sua responsabilidade, no caso a escola, no tocante ao desenvolvimento moral e cognitivo.

Diante disso, destacamos que:

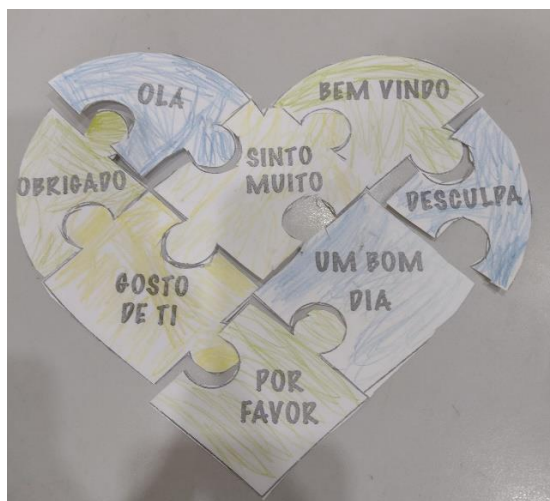
[...] Para que a autonomia seja atingida, não basta o desenvolvimento das estruturas formais, sendo necessárias vivências que incluam a convivência

ética baseada na cooperação, na solidariedade e no respeito mútuo. A cooperação, em Piaget, é método e resultado das relações sociais e responsável pela superação do egocentrismo em prol da socialização do pensamento e da tomada de consciência[...] (Lepre, 2025, p. 8).

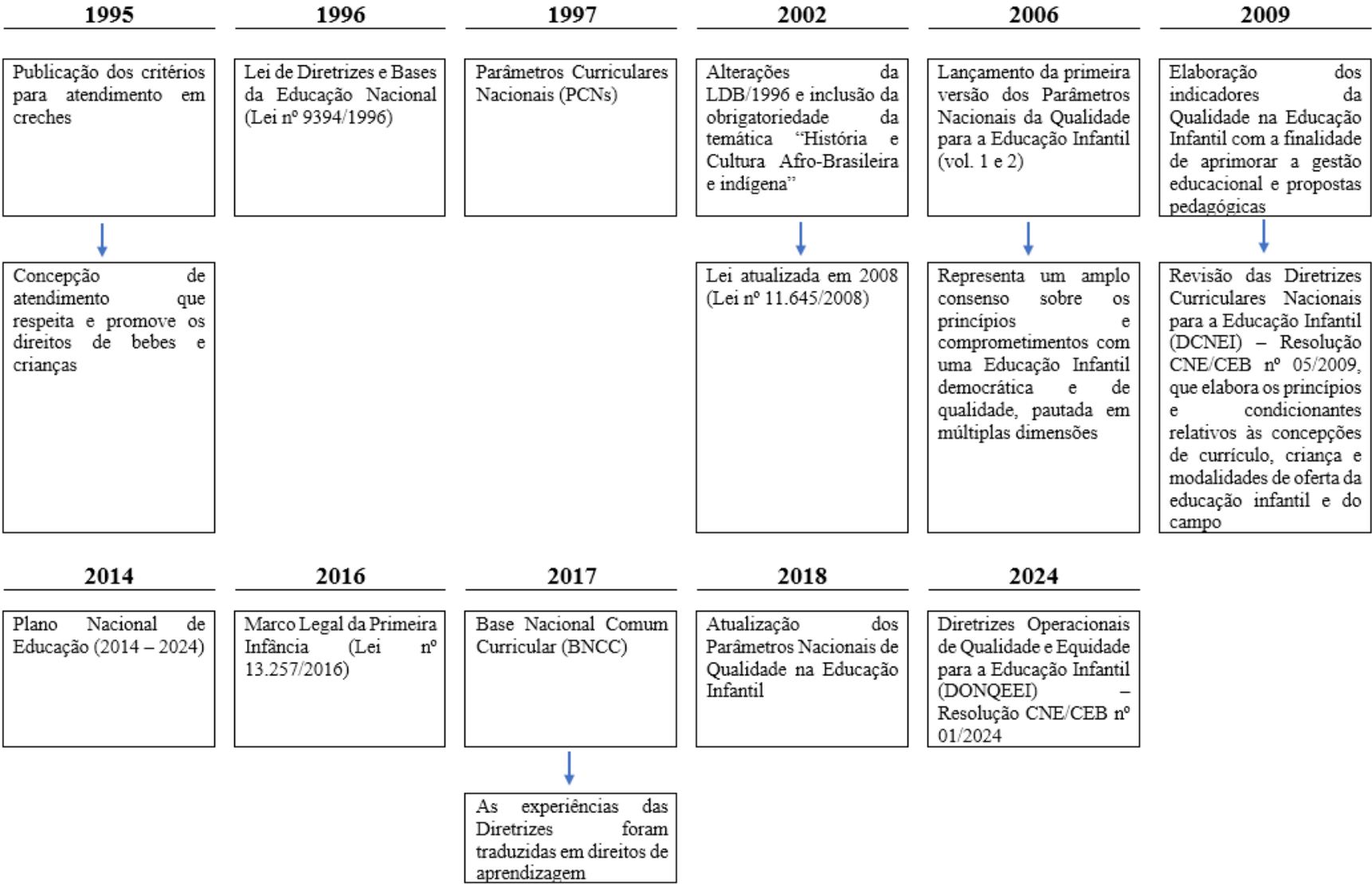
Antes das Considerações Finais, com autorização da equipe escolar do município, colocamos algumas fotos, sem a presença das crianças para a preservação das imagens delas e como garantia de assegurarmos o anonimato, para exemplificar um pouco das atividades realizadas, que inclusive, após a proposta da sequência, os próprios educadores passaram a desenvolver atividades com outras obras de literatura infantil, quebra-cabeças com algumas palavras que indicam respeito, consideradas importantes pelas crianças e até cartazes que ficaram expostos na escola.

Figura 2: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS





Principais marcos sobre a legislação da Educação Infantil no Brasil (1995-2024)



5 CONCLUSÃO

Dizem que mais difícil do que adquirir novos conhecimentos é conseguir-se desprender dos velhos. Abandonar uma ideia supõe renunciar a uma parte de nosso pensamento - daquele que consideramos verdade durante muito tempo – e deixar-se fascinar pelo insólito. É nessa capacidade de fascinação que reside o gérmen do progresso. (Moreno et al., 1999, p. 13).

Certo dia, ouvimos de um professor, que quando escolhemos trabalhar na/para e com a educação, é a utopia que nos move. Tal fala até hoje ressoa e nos traz a ideia de que apesar de concordar com essa frase, é preciso agir. É preciso trabalhar. É preciso refletir sobre a própria ação. É preciso sair das agruras da queixa-lamento, aquela de que tudo vai mal em nossa sociedade e de que a escola pouco contribui para reverter tal cenário. Afinal, não se trata, de maneira alguma, de discordar de que precisamos de uma educação de fato democrática, equitativa, justa e inclusiva. E por não estar dissociada da sociedade, se desejamos uma sociedade melhor, esta passa pela escola, que quer queira ou não, é um aparelho ideológico do estado e sofre com o aumento significativo de uma onda conservadora e o fortalecimento das políticas, diga-se de passagem, neoliberais que impõem uma onda de privatização da Educação, em todos os níveis.

E, por conseguinte, o objetivo defendido já pela escola republicana, o de formação humana integral, ainda no período da redemocratização, parece se esvaír. Em nome da melhoria da qualidade da educação, o que temos visto é o avanço de tais políticas neoliberais, precarização do trabalho docente em todos os segmentos, defesa de “escola sem partido” (que tem partido sim - a defesa de uma heteronomia moral e a poda da reflexividade e reforço de uma obediência acrítica; afinal todos nós sabemos, mesmo que não tenhamos vivido na época, o que foi e em nome de quê se deu a ditadura militar), a militarização das escolas, a crítica maciça e infundada sobre as universidades públicas, a plataformização da educação e políticas públicas sendo financiadas por empresas privadas, como aconteceu em tempos recentes, com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1997). Sem contar, a possível “retirada” da Filosofia e da Sociologia dos currículos do Ensino Médio. Chama-nos a atenção que são disciplinas que envolvem e contribuem para a construção do pensamento crítico. Sem exagero, sentimos que caminhamos, se nada fizermos, para uma sociedade que não pode e não deve pensar, pois se assim for, mais fácil de ser dominada se torna, pois como canta lindamente, Zé Ramalho, na

canção “Admirável Gado Novo²⁷”: “Oh, boi! Vocês que fazem parte dessa massa/ Que passa nos projetos do futuro/ É duro tanto ter que caminhar/ E dar muito mais que receber/ E ter que demonstrar a sua coragem/ À margem do que possa parecer/ E ver que toda sua engrenagem/ Já sente a ferrugem lhe comer/ Eh, oh, oh, vida de gado/Povo marcado, eh!/ Povo feliz [...]”.

Mediante o exposto, acreditamos que uma das finalidades da educação é a formação ética, que embasará a vivência em uma escola democrática e contemporânea, que traz consigo inúmeros desafios, dentre eles a convivência, que exige um esforço de autorregulação de todos, que pressupõe a experiência de tomar decisões, fazer escolhas, ouvir e coordenar perspectivas diferentes para que se possa se descentrar de um único ponto de vista etc. Sendo assim, podemos e devemos trabalhar, já na Educação Infantil, o favorecimento da formação de sujeitos críticos, assertivos, empáticos, enfim, autônomos. Nesse sentido, a escola deve contribuir para formar seres humanos capazes de se adaptar e lidar com os conflitos presentes em uma sociedade em constante mudança e permeada por desafios éticos.

Entendemos que as escolas podem e devem ser adjetivadas e efetivamente percebidas como democráticas, a partir do equilíbrio entre a assimetria funcional das relações e a simetria democrática dos princípios que devem reger as instituições sociais. Aos educadores e às educadoras é destinado um papel diferenciado dentro dos espaços escolares, devido seus conhecimentos e experiências. Diante disso, a esses profissionais, são atribuídas, inclusive, responsabilidades e deveres que lhes permitem até avaliar os alunos e utilizar-se da autoridade da função para exigir o cumprimento das normas e regras sociais. Estamos falando, então, da formação das pessoas visando a sua participação motivada e competente na vida política e pública. O que implica também no desenvolvimento de condições para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, bem como com as influências do meio social e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta.

Assim, para elucidar as considerações finais desta tese, resgatou-se o problema de pesquisa que é se as sequências didáticas podem ser utilizadas como práticas morais, na Educação Infantil, com vistas a auxiliar na construção de valores morais, em especial, o valor respeito. Considerando que as práticas morais são compostas por práticas escolares realizadas por educadores e alunos na escola; que constituem fenômenos observáveis de sentido cultural

²⁷ A música foi composta e gravada inicialmente pelo cantor Zé Ramalho, em 1979, quando o último presidente da Ditadura Militar, João Batista Figueiredo, assumiu no Brasil, o governo e alguns artistas, como forma de resistência, lutavam incansavelmente pela liberdade de expressão, sendo a canção um misto de crítica à exploração do trabalho (das massas, como na música) e à manipulação psicológica/intelectual, marcantes na época. Sublinhamos que o termo “gado” faz alusão ao que o gado faz no pasto: apenas obedece, ainda que inconscientemente. Para saber mais: <https://www.letras.mus.br/blog/admiravel-gado-novo-analise/>. Acesso em: 09 nov. 2025.

e moral imediatamente acessíveis; que buscam acessar níveis de conhecimento de modo espontâneo e que incrementam a tomada de consciência dos protagonistas e são níveis de análise que devem se inter-relacionar e se enriquecer mutuamente, entendemos que a sequência didática pode sim ser considerada uma prática moral e viabiliza propiciar condições para a construção dos valores morais, já na Educação Infantil.

O que precisa é um trabalho de formação dos professores antes, durante e após a aplicação da Sequência, pois percebemos que os professores, em sua maioria, ora aplicam atividades sem ao menos reconhecer se há e qual é a sua intencionalidade educativa. Por vezes, aplicam porque viram sugestões na Internet, porque alguém falou que fez e foi interessante ou até mesmo porque encontraram as atividades em livros sobre formação de professores. Salientamos que o problema não está em reproduzir modelos, mas sim em não conhecer a intenção daquela atividade, a fundamentação teórica e mais do que isso, não refletir sobre a própria prática (para que de fato seja uma práxis).

Como limitações da pesquisa, temos a quantidade reduzida de encontros presenciais para as formações, que se deu por conta de ser em outra cidade e pelo calendário da escola que não tinha como ocupar mais tempo do que usamos e também a impossibilidade de participar de ao menos um encontro da aplicação da Sequência Didática juntamente com as crianças. Contudo, é importante ressaltar que mesmo diante das limitações, o trabalho mostrou-se relevante e de importante contribuição, não só dos educadores e da gestão escolar, mas no que se refere à formação da pesquisadora. A possibilidade de ao mesmo tempo ministrar aulas na graduação e acompanhar os educadores em suas formações continuadas foi enriquecedor, considerando que muitos exemplos vividos no ambiente da pesquisa puderam ser trabalhados na graduação e vice-versa.

Percebemos também a falta de formações e isso desde as licenciaturas no tocante ao desenvolvimento moral e convivência, além de uma preocupação com o cuidado em detrimento ao educar na Educação Infantil – presença de um ranço ainda assistencialista, a desqualificação do trabalho do professor desse segmento, a cobrança excessiva de que as crianças reconheçam ao menos as letras de seu nome e o de seus familiares e recite a sequência numérica, mesmo que não tenha a real noção de número e ainda, o desconhecimento dos educadores sobre os mecanismos psicológicos que envolvem o desenvolvimento infantil, além de uma preocupação excessiva em como a atividade aplicada pode se encaixar na BNCC e nos campos de experiência. Reiteramos que é importante sim conhecer a BNCC, mas mais do que reconhecer qual o campo de experiência, é preciso ter embasamento teórico para o desenvolvimento das atividades e a reflexividade, como uma prática norteadora de sua atuação. É preciso conseguir

agir, refletir e agir em um movimento contínuo e frequente, pois uma “simples” história infantil pode suscitar discussões valorosas, ou uma roda de conversa pode possibilitar que uma criança que quase nunca conversa com os coleguinhas, se sinta à vontade para contar o seu final de semana ou falar de seus sentimentos. Afinal, temos e devemos aprender muito com as nossas crianças, que com sua pureza, nos mostram que é possível fazer do faz-de-conta um mundo melhor, uma sociedade realmente melhor e com pessoas melhores.

Por fim, sugerimos que sejam realizadas mais pesquisas sobre o uso de sequências didáticas com a finalidade de consolidação de práticas morais que trabalhem a construção de valores sociomorais, investimentos em mais parcerias entre a universidade e as escolas, formações continuadas que realmente partam da necessidade/realidade do local, em um movimento de diálogo, troca e vontade de lutar por uma educação melhor e de fato emancipatória e ainda, a tão repetitiva, mas necessária, construção de políticas públicas que realmente sejam significativas para a formação de professores, tanto inicial bem como continuada, além de melhores condições para o trabalho docente e para as escolas e a valorização da Educação Infantil para além do cuidado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. C. V.; BARGUIL, P. M. Autonomia e docência no cotidiano escolar sobralense: Efeitos da accountability. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. e10373, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10373>. Acesso em: 5 dez. 2024.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

ALVES, L. A. M. República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista da Faculdade de Letras – História - Porto**, III Série, v. 11, p. 165-180, 2010. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3654/3410>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ALMEIDA, K. R. de. **As Fábulas em aula de Língua Inglesa: uma proposta de intervenção**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27773>. Acesso em: 19 mar. 2024.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n. 03, p. 174-181, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-258220100003000002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2025.

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE 1 a 5 de fevereiro de 2021: política de formação e valorização dos profissionais da educação resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**. Porto Alegre: ANFOPE, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%BO-ENANFOPE-%E2%80%93Documento-final-2021.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

ARAGÃO, A. M. F. Ciência e reflexividade: considerações a partir de um projeto formativo - investigativo. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 17-29, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/344265>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2020.

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

ARAUJO, R. M. B.; ESTEVES, M. M. F. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. **EccoS: Revista Científica**, n. 51, p. 15127, 2019.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação, USP, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29826207.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. Pontuando e contrapondo. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 107-139.

ARROYO, M. Reinventar e formar o profissional da Educação Básica. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da S. (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 47-67.

ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2010.

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

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n.2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3741520>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BARDANCA, A. A.; BARDANCA, I. A. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância**. São Paulo: Phorte, 2020.

BATAGLIA, P.U.R.; LEPRE, R. M. Por que... escolher Piaget para fundamentar o tema da convivência ética na escola? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: por quê?** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2022. p.19-31. (Coleção: Currículo e Convivência, vol. 1).

BATISTA, D. A. **Concepções e práticas de professores sobre os valores morais na Educação Infantil: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Cuba**. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/21f2e313-9b70-4c3d-bd22-f577cf3dac24>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BATTRO, A. M. **Dicionário Terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.

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

BENETTI, E. da S. **Jogos cooperativos e a Percepção da Justiça retributiva em crianças da Educação Infantil**. 2023. 102 f. Mestrado Profissional (Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/e66cc61c-2271-41a1-a543-d8d125b02fe4>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BERESFORD, Heron. **Valor**: saiba o que é. Rio de Janeiro: Shape, 1999.

BRANDÃO, Z. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, Gabinete da Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 13 dez.2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. **Determina as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://andi.org.br/publicacoes/qualidade-e-equidade-na-educacao-infantil-principios-normatizacao-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 11 dez. 2025

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez.2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44.

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

BRITO, S. B. P.; BRAGA, I. O.; CUNHA, C. C.; PALÁCIO, M. A. V. TAKENAMI, I. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**, v. 8, n.2, p. 54-63, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5705/570567430007/570567430007.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2025.

CAETANO, L. M. Concepções educativas de pais e professores sobre respeito: o sentimento de obrigatoriedade moral. In: CAETANO, L. M. (org.). **A escola contemporânea**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 13-22.

CAETANO, L. M.; SMETANA, J. G. **Desenvolvimento Moral da Criança e Teoria do Domínio Social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2024.

CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

CARVALHO, M. M. C. de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 21, n. 7, p. 90–97, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8382>. Acesso em: 25 mar. 2025.

CARVALHO, P. Z., MARTIN, M.W., PAULA, M. T.D. Relação escola-família: em busca da realidade e de possibilidades de intervenção. In: IX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino Americano de Pós-graduação da Universidade do Vale do Paraíba. 2007. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2005/inic/IC7%20anais/IC7-21.pdf. Acesso em: 29 jan.2024.

CHAPMAN, M. **Constructive Evolution: Origins and development of Piaget's thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 5 abr. 2025.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.23, n.87, p. 461-484, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmkP/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CÔELHO, I. M. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da S. (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 17-43.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CONCEIÇÃO, A. N. de. Elementos para uma história da Educação Integral no Brasil. In: PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. da S.; CONCEIÇÃO, A. de N. (org.). **Educação Integral: estudos e vivências no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 15-28.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRERAS, J. **Investigar a experiencia**. Madrid: Morata, 2013.

COUTO, L. L. M.; ALENCAR, H. M. de. Educação em Valores Morais: conceitos, procedimentos e formação de profissionais da educação. **Revista Schème**, v.14, n.2, p. 126-157, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view.14258>. Acesso em: 14 set. 2023.

CUNHA, L. M. da. **O Ensino Religioso e a proposta de reorientação curricular do Estado de Goiás**. 2019. 88 f. Mestrado (Programa de Mestrado Interinstitucional em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Faculdade Serra da Mesa, Goiânia,

Goiás, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4257>. Acesso em: 19 mar. 2024.

DAMON, W. **Greater expectations**. San Francisco: The Free Press, 1995.

DELORS, J. *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: MEC – UNESCO: 2010. (Obra publicada originalmente em 1996). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 02 fev. 2019.

DEMO, P. O desafio reconstutivo político da aprendizagem. In: DEMO, P.; LA TAILLE, Y. de.; HOFFMANN, J. (org.). **Grandes pensadores em educação**: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.7-33.

DE SOUZA, M. T.C. C. Construção de conhecimento e Psicologia do Desenvolvimento: Contribuições da Teoria de Piaget. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v.6, n. Especial, p.129-140, 2014.

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

FLORIAN, J. **Sustaining education reform**: influential factors. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning, 2000.

FOLQUITTO, C. T. F.; GARBARINO, M. I.; DE SOUZA, M. T. C. C. **Psicologia do desenvolvimento**: teorias e práticas contemporâneas. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L. **A moral na obra de Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FULLAN, M.; CUTRESS, C., KILCHER, A. 8 Forces for Leaders of change: presence of the core concept does not guarantee success, but their absence ensures failure. **National Staff Development Council**, v. 26, n.4, p. 54-64, 2005. Disponível em: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396067650.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

FULLAN, M.; GALLARDO, S. R. The integration of learning and well-being as the next frontier in whole-system change. In: COHEN, J.; ESPELAGE, D. L. (eds.). **Feeling safe in school**: bullying around the world. Massachusetts: Harvard Education Press, 2020.

GARCIA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2000.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: perspectivas. In: SPAZZIANI, M. de. L. (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 117-133.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000300721&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 abr. 2025.

GATTI, B. A.; NUNES, M.M.R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

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

GONÇALVES, C.; ANDRADE, F.; Currículos da Formação Docente Inicial e o Manejo do Bullying na Escola. **Revista Espaço do Currículo**. (online), João Pessoa, v.13, n. 1, p. 241-252, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/40718>. Acesso em: 08 jul. 2022.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

HOPPE, M. M. W.; SILVA, T. L. Convivência, ética, e autoridade na educação infantil. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v.23, n.3, p. 699-720, 2021.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Educa, 2002.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução do alemão de Paulo Quintela. Coimbra: Edições 70, 1970.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Munique: C.H. Beck, v.512, 1993.

KNOENER, D. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários**. 2019. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2019.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

LA TAILLE, Y. Prefácio à Edição Brasileira. In: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994 [1932]. p. 7-20.

LA TAILLE, Y. Prefácio à Edição Brasileira. In: PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998. p. 7-17.

LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n.2, p. 109-121, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mHthMzjLRj5BdLDVqzYwQsc/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 89-119, 2001.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.26, n.1, p. 105-114, 2010.

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

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

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013. p. 67-88.

LEPRE, R. M. Conceitos básicos da Epistemologia Genética de Jean Piaget: o estudante como foco da ação docente. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v.27, p. e025023, 2025. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/5518>. Acesso em: 22 maio. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, A. A. **Moralidade na adolescência em situação escolar**: desenvolvimento e julgamento moral. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/252>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MACEDO, L. de. O lugar do erro nas leis ou nas regras. In: MACEDO, L. de. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.177-209.

MACEDO, L. de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para se ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.113-136.

MACEDO, R. S. **Pesquisa-Formação/Formação-Pesquisa criação de saberes e heurística formacional**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MARQUES, C. de. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. **Valores Sociomorais**. Americana, SP: Adonis, 2019.

MARTINS, R. A.; SILVA, I.A. Valores morais do ponto de vista de professores do Ensino Fundamental e Médio. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 185-198.

MARTINS FILHO, A. J. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência: um tesouro a descobrir no contexto da Educação Infantil. In: UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. (org.). **Formação de professores e infância: esperar e fortalecer a docência**. Paranaíba: EduFatecie, 2024. p. 19-36.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista HISTEDBR**, v.1, n.esp., p.1-15, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025. (Originalmente publicado em 1932).

MENIN, M. S. S. Escola e Educação moral. In: DONGO-MONTOYA, A. O. (org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-62.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. **Uma balança para as virtudes: o valor da justiça**. 1ª ed. Americana: Adonis, 2017.

MIGUEL, P.C. **O desenvolvimento moral e o valor respeito na Educação Infantil**. Marília: Oficina Universitária/Selo Cultura Acadêmica, 2021.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAIS, A. de.; BATAGLIA, P. U. R.; LEPRE, R. M.; DIAS, C. L.; OLIVEIRA, R. E. C. de. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 482–509, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644128>. Acesso em: 27 mar. 2025.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M. D. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

OLIVEIRA, B. de. **A construção da Personalidade Moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. 167 f. Mestrado Profissional (Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204199>. Acesso em: 19 mar. 2024.

OLIVEIRA, J. de. **Os seriados de *streaming* e a construção da personalidade moral de adolescentes**. 2022. 87 f. Mestrado Profissional (Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/216563>. Acesso em: 19 mar. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M.N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 17-26.

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

PARENTE, E.M.P.P.R.; OLIVEIRA, V. H.H.; BUENO, M. C. de S. Por que... Crianças (bem) pequenas têm tantos porquês? Elas já sabem conviver? In: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: por quê?** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2022. p. 55-76. (Coleção: Currículo e Convivência, vol. 1).

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986 [1964].

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999 [1964].

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

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. de. (org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 [1930]. p.1-36.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PUCCI, R. H. P.; SILVA, J. A.; ANTUNES-SOUZA, T. Estudo sobre as características da formação continuada de professores alinhada à Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 28, p. e237462, 2023.

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

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

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

QUEIROZ, S. S. de; RONCHI, J. P.; TOKUMARU, R. S. Constituição das regras e desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão kantiana. **Psicol. Reflexão. Crit.**, v. 22, n. 1, p. 69-75, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2019.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, B. (org.). **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997.

REZENDE, J. M. Estádio e estágio. **Revista de Patologia Tropical**, v.29, p.113-115, jan./jun., 2000.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista Educação Temática Digital**, v. 9, n.2, p. 189-203, 2008.

SANTOS, J. C. **Ética ambiental no Ensino de Ciências a partir de questões Sociocientíficas para a Educação Básica**. 2017. 103 f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24724>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SANTOS, M. W. dos.; TOMAZETTI, C. M.; MARCOLINO, S. Crianças e brincar na Educação Infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo. In: SANTOS, M. W. dos.; TOMAZETTI, C. M. (org.). **Educação Infantil, Docência e Formação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 155-187.

SCHILLINGER, M. **Learning environment and moral development: how university education fosters moral judgement competence in Brazil and two German-speaking countries**. Aachen: Shaker Verlag, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/zF4KdD>. Acesso em: 10 mar. 2016.

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

SEVERINO, A. J. N. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S. Z. de. (org.). **Formação de Educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 3-14.

SILVEIRA, A.; LEPRE, R. M. Educação em valores sociomoraís na Educação Infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. **Schème (Marília)**, v. 14, n. especial, p. 231-256, Marília, SP, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/13894>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SMITH, L. Piaget Developmental Epistemology. In: MULLER, U., CARPENDALE, J., SMITH, L. (org.). **The Cambridge Companion to Piaget**. EUA: Cambridge University Press, 2006, p. 64-93.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, M. R., MENIN, M. S. de S. (Coord.). **Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala**. São Paulo: FCC/DPE, 2015.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654>. Acesso em: 5 out. 2024.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

TOGNETTA, L. R. P. **Estrangeiros na própria terra: convivência escolar e bullying na perspectiva da Psicologia Moral**. Americana, SP: Adonis, 2024.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: o que é?** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2022. (Coleção: Currículo e Convivência, vol. 2).

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y. de.; MENIN, M. S. de S. (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p.15-45.

TOGNETTA, L. R. P.; ZAMBIANCO, D. di. P. Por que... Desenvolver competências sociomoraís-emocionais é urgente? In: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: por quê?** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2022. p.95-119.

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção dos valores na escola. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 152-184.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VINHA, T.P. Prefácio. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P.; PARENTE, E. M. P. R. (org.). **Estudos sobre competência moral**: propostas e dilemas para discussão. Marília: Oficina Universitária/ Selo Cultura Acadêmica, 2022. p. 11-26.

VINHA, T.; MENIN, M. S. de S.; NUNES, C. A. A; ARAGÃO, A. M. F. de.; BRAGA, A. R.; MORO, A.; TOGNETTA, L.R.P.; CÔRREA, W. G. **Sustentabilidade em Programas Educacionais**: fatores para sua construção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

VIVALDI, F. M. de C.; VINHA, T. P. Pesquisas Empíricas em Práticas Morais nas Escolas Brasileiras: O Estado do Conhecimento. **International Journal of Developmental and Education Psychology**, v.2, n.1, p. 263-270, 2014.

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

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M.A. Os diários de classe dos professores. **Pátio**: revista pedagógica, v. 6, n.22, p.15-20, 2002.

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores**: solução para a violência e a indisciplina na escola? 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1º e 2º Encontro: “Conhecendo o grupo e o semáforo das emoções”

Objetivo: conhecer as crianças que farão parte do grupo experimental, apresentação da pesquisadora ao grupo bem como do objetivo do trabalho, autorretrato e o início da atividade “Semáforo das Emoções” que estará presente em todos os encontros.

Materiais: - “Semáforo das Emoções” feito em papel cartão

- 1 prendedor de roupa para cada criança que será colado nele o autorretrato de cada criança (realizado por elas) e o nome delas afim de facilitar a identificação deles;
- 1 Folha 1 (em anexo) para cada criança e lápis de cor.
- Caneta de retroprojeter
- Livro: “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” – Fernanda Lopes de Almeida (Atividade-extra)
- Filme: Divertida mente – Disney/Pixar (2015)

1º momento: Apresentação da pesquisadora bem como do projeto que será realizado. Logo depois, pedir que cada criança faça seu autorretrato, ou seja, que elas se desenhem em folhas sulfites que serão coladas em papel cartão, posteriormente, junto com elas. O desenho será colado nos prendedores de roupa para facilitar a identificação de cada um deles no “Semáforo das Emoções”. Depois de terminados os desenhos, pedir que cada um fale seu nome e mostre aos coleguinhas o seu autorretrato. Observar as relações de respeito no momento em que o colega fala e apresenta o seu desenho.

2º momento: Mostrar para as crianças o “Semáforo das Emoções” e trabalhar com elas o conceito, para que serve, o significado de cada cor no Código de Trânsito e para nós na atividade, já que cada cor representa uma emoção diferente (o vermelho seria bravo, o amarelo triste e por fim, a cor verde representa a alegria). Explicar para a turma de que algumas pessoas não chamam de semáforo, mas sim de farol, sinaleiro, sinal etc.

Conversar com as crianças de que todos nós temos emoções, que são sentimentos que podem ser bons ou ruins e podem até nos gerar sensações físicas, por exemplo: quando estamos com medo, o nosso corpo treme ou até mesmo começamos a chorar. Mas também existem sentimentos bons, como ganhar um presente que tanto queria e chorar de alegria, ou seja, é preciso mostrar que as emoções são boas ou ruins e que isso varia conforme a situação.

Combinar com eles de que esta atividade será utilizada em todos os nossos encontros e que antes de começar as atividades cada um deverá colocar seu prendedor na cor correspondente

à como está se sentindo naquele dia e que conversaremos um pouco sobre como estão se sentindo, caso se sintam à vontade para tanto.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2023)

3º momento: Como forma de sensibilização das crianças e aproximação com o tema dos valores morais, exibir trechos do filme “Divertida Mente” (2015) e abrir uma conversa sobre as principais emoções que aparecem no filme: alegria, tristeza, raiva, medo e nojo. Auxiliar na discussão com perguntas: O que me deixa triste? O que me deixa feliz? O que faço quando sinto raiva? Tenho nojo de alguma coisa? Tenho medo de algo? O quê? Será que meus amigos sentem medo de algo? O que faço quando um amigo está triste comigo? O que posso fazer para meus amigos ficarem alegres? Essas perguntas e reflexões podem auxiliar na adoção da perspectiva de si e do outro.

4º momento: Entregar para as crianças a folha 1 (em anexo) e pedir que eles desenhem as expressões que a gente sente para cada uma das situações apresentadas e após isso conversar mais um pouco sobre as nossas emoções e sentimentos e também a importância de se respeitar os colegas justamente porque eles também têm emoções e sentimentos como nós.

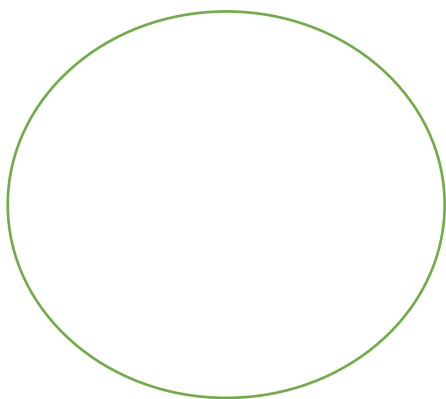
5º momento: Pedir às crianças que falem o que acharam das atividades e se eles sugerem alguma atividade que eles gostam muito de fazer e que poderia ser utilizada no projeto, se possível for.

Atividade-extra²⁸: Fazer a leitura do livro “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” que conta a história de Pinote, o menino mais fraquinho da turma, que tenta vencer de todas as formas Janjão que gosta de mandar e até mesmo judiar dos amigos que ele considera mais fraco e conversar com as crianças sobre a importância das relações de respeito entre os colegas de sala.

²⁸ As atividades-extra serão utilizadas na intervenção apenas se sobrar tempo nos encontros.

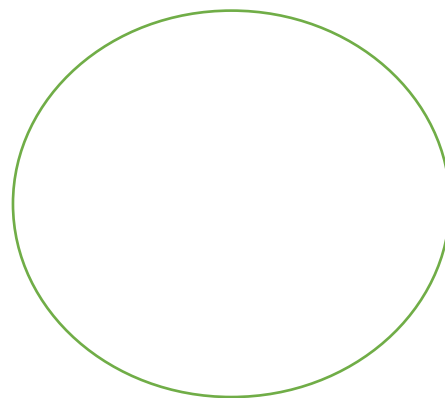
FOLHA 1

VAMOS BRINCAR DE DESENHAR COMO A GENTE SE SENTE EM CADA UMA DAS SITUAÇÕES QUE JÁ ACONTECERAM OU PODEM ACONTECER AINDA? CADA CÍRCULO REPRESENTA O NOSSO ROSTO E NELE DEVEMOS DESENHAR A NOSSA EXPRESSÃO.

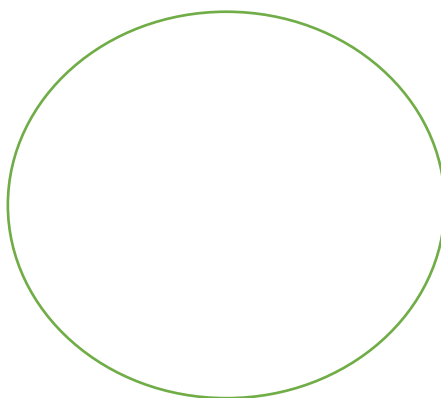


QUANDO A MINHA MÃE
CHAMA MINHA ATENÇÃO
NA FRENTE DOS OUTROS OU
ALGUÉM BRIGA
COMIGO

QUANDO GANHO UM
PRESENTE OU
RECEBO UMA
NOTÍCIA BOA



QUANDO UM ADULTO
GRITA COMIGO



(ATIVIDADE ADAPTADA DO LIVRO “O REIZINHO E ELE MESMO” DA AUTORA LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA, 2008, EDITORA ADONIS)

3º e 4º Encontro: “O que estou sentindo e pensando como os meus coleguinhas se sentem”

Objetivo: trabalhar a descentração e a afetividade.

Materiais: - jogo: “O jogo dos dilemas – 40 cartas para trabalhar valores éticos com as crianças” da autora Viviani Zumpano
- 1 folha 2 (em anexo) para cada criança e material para desenho: lápis de cor, giz de cera, lápis preto etc.

1º momento: Atividade “Semáforo das Emoções”.

2º momento: Dizer para as crianças que serão lidas algumas cartinhas que possuem algumas situações (dilemas morais), que envolvem respeito, e que elas devem opinar sobre o que fariam diante do que foi lido. O jogo a ser utilizado foi elaborado por Viviani Zumpano e se chama “O Jogo dos dilemas” que contém 40 cartas (serão selecionadas apenas as que envolvem o valor respeito) com situações que objetivam fazer a criança refletir, questionar e discutir sobre o que fazer para resolver o dilema contido na carta. Por se tratar de crianças da Educação Infantil, usaremos apenas a técnica de clarificação de valores, que consiste em propiciar condições para que elas deixem vir à tona os valores que estão por trás de suas decisões e que para tanto, é necessário nos certificarmos de que elas realmente entenderam a história, o problema a ser resolvido, fazer o levantamento de hipóteses para a solução do dilema e dar oportunidade para todos falarem, mas deixar claro que embora seja interessante ouvir a opinião de cada um deles, ninguém é obrigado se não se sentir à vontade. Com o objetivo de trabalhar também a afetividade e a empatia, questioná-los sempre que possível: “e se fosse o seu coleguinha ou uma pessoa muito próxima passando por essa situação, o que você faria? ”.

Exemplo de dilema proposto no jogo: “*Você está jogando com seus colegas e o seu time está perdendo. Em um determinado momento, a partida fica empatada. Na última jogada, você percebe que um dos seus colegas de time puxou a camisa de um jogador adversário e acabou conseguindo marcar o gol que deu vitória ao seu time. Todos os jogadores começam a discutir e a dar opiniões. Na sua vez de opinar, você...*”

3º momento: Pedir para que as crianças desenharem as situações dos dilemas discutidos que elas mais gostaram. Após o desenho, permitir que as crianças que se sintam à vontade para tanto, contem-nos o que quis representar através do desenho e por que foi aquele dilema que mais chamou sua atenção.

FOLHA 2

AGORA É A VEZ DE CADA UM DESENHAR UMA SITUAÇÃO QUE ACABAMOS DE DISCUTIR QUE MAIS GOSTOU. DEPOIS TEREMOS A OPORTUNIDADE DE CONVERSAR SOBRE ELAS, SE QUISEREM.

5º e 6º Encontro: “O reizinho e ele mesmo” e “O que a nossa turma pensa sobre respeito”

Objetivo: estimular as crianças para a reflexão de como o outro se sente quando é maltratado, percepção e valorização dos sentimentos dos coleguinhas e a afetividade, além de trabalhar o conceito do valor respeito de cada criança envolvida na pesquisa.

Materiais: - livro: “O reizinho e ele mesmo” – Luciene Regina Paulino Tognetta
 - Cartolinas
 - Canetinhas hidrocor

1º momento: Atividade “Semáforo das Emoções”.

2º momento: Ler para as crianças o livro “O reizinho e ele mesmo” que é a história de um reizinho que achava ser poderoso e que mandava em todo mundo, mas descobriu que nem mesmo nele ele mandava, porque nem se conhecia de verdade, não sabia quem era, do que gostava ou quais os sentimentos ele tinha quando as situações aconteciam.

Perguntar às crianças o que elas acharam da história e trabalhar os seguintes questionamentos com eles:

- Na historinha que acabamos de ouvir, ouvimos várias vezes “ser rei” e “ser súdito”. O rei é aquele que manda e o súdito é aquele que obedece às ordens do rei. A ideia é que a gente converse e pense um pouquinho nas nossas vidas. A primeira pergunta é: “você já se sentiram reizinhas, querendo mandar nos outros, alguma vez? Como foi?
- Já se sentiram “súditos” algum dia, tendo alguém mandado você calarem a boca, xingado você? Como foi?
- O que você pensa da atitude do reizinho no começo do livro de achar que mandava em todo mundo e que podia fazer o que quisesse com as pessoas? É uma atitude correta? Agindo assim ele respeitava as outras pessoas?

3º momento: Pedir para as crianças falarem o que elas entendem pela palavra “respeito” e conforme eles vão falando, a pesquisadora escreve em um cartaz o que disseram, colocando entre aspas para enfatizar/valorizar a fala deles e o nome de cada um que falou entre parênteses. Observar se um coleguinha respeita enquanto o outro fala, aguarda a sua vez de falar etc., pois os dados observados durante essa atividade: “O que a nossa turma pensa sobre respeito”, podem ser utilizados para a continuidade da intervenção e até mesmo no desenvolvimento da própria atividade aqui sugerida.

7º e 8º Encontro: “Reconhecendo nossas emoções e o que é empatia”

Objetivo: trabalhar a descentração, a afetividade e o reconhecimento das próprias emoções.

Materiais: - livro: “O monstro das cores” – Anna Llenas
- Personagens do livro “O monstro das cores” confeccionados em EVA
- 1 Urna que fará parte da atividade “Urna dos sentimentos”

1º momento: Atividade: “Semáforo das Emoções”.

2º momento: Mostrar para as crianças os personagens do livro “O Monstro das Cores” e explicar que cada um deles representa uma emoção, o verde por exemplo, representa a alegria; o preto (medo); o azul (tristeza); o vermelho (raiva) e o colorido, assim como na história, um personagens confuso em relação aos seus sentimentos.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (2023)

Ler para as crianças o livro que conta a história do monstro das cores que não sabendo muito bem o que se passa com ele, fez uma bagunça com suas emoções e agora sua tarefa é desembolar tudo e definir o que é a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e a calma. A história será

lida e “dramatizada” com uma criança que queira ajudar, mostrando os monstros das cores conforme o desenrolar da história.

Ao final, deixar as crianças manipularem os personagens e contar com qual dos “monstros” eles mais se identificam, se também se sentem confusos como o monstro em alguns momentos etc. É importante permitir também que as crianças construam suas próprias histórias com os personagens.

3º momento: Mostrar para a turma a “Urna dos Sentimentos”, que será utilizada até os últimos encontros como um espaço para demonstrar os sentimentos através de desenhos, colagens e/ou de forma escrita, caso haja na sala alguma criança alfabetizada. Dizer para eles que no último encontro iremos abri-la e verificar o que os coleguinhas depositaram ali e deixar as crianças que fizeram os “depósitos” falarem, se assim desejarem.

9º e 10º Encontro: “Discutindo histórias sobre respeito”

Objetivo: trabalhar a identificação de situações que envolvem respeito, a importância do respeito com os colegas e a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Materiais: - pranchas com as histórias desenhadas

1º momento: Atividades “Semáforo das Emoções”.

2º momento: Contar as histórias para as crianças e questioná-las de acordo com as questões abaixo para a avaliação do egocentrismo.

História 1

Na classe de Amanda alguns alunos chamam Luciana de “bruxa”, porque ela vive com os cabelos sujos e embaraçados. O que Amanda deve fazer?

- a) Ajudar a Luciana ensinando-a a se cuidar melhor, pois assim não será mais alvo de gozações.
- b) Ignorar, porque se ela defender Luciana provavelmente os colegas também implicarão com ela.
- c) Conversar com os colegas deixando claro que não se pode discriminar ninguém dessa forma.
- d) Contar para a professora o que estes alunos estão fazendo para que sejam advertidos.
- e) Ignorar, porque Luciana não pode vir para a escola com aquela aparência.

<u>Competência da BNCC</u>	<u>Dimensões/subdimensões da BNCC</u>	<u>Tipos de perguntas</u>
Autoconhecimento e autocuidado	<i>Autoconhecimento e autocuidado</i> ✓ <i>Autoestima</i>	1. Vocês conseguem imaginar como a Luciana se sentiu quando falaram dos cabelos dela?

Empatia e cooperação	<i>Empatia e Cooperação</i> ✓ <i>Valorização da diversidade</i>	2.Como vocês acham que Luciana deveria se sentir por ter os cabelos diferentes dos colegas da turma? 3.O que vocês acham dos colegas terem chamado Luciana de “bruxa”?
	✓ <i>Alteridade (reconhecimento do outro)</i>	4.O que vocês acham que os colegas pensaram quando ouviram as piadas sobre o cabelo da Luciana? 5.E a Amanda? Conseguiu perceber que a Luciana pode ter ficado triste com a situação? 6.Vocês conseguem imaginar como ficariam no lugar da Luciana, ou seja, com seus colegas rindo dos seus cabelos?
	✓ <i>Acolhimento da perspectiva do outro</i>	7. Vocês acham que os colegas da turma da Luciana perceberam que rir do cabelo dela e chamá-la de “bruxa” pode ter deixado magoada?
	✓ <i>Diálogo e Cooperação</i>	8. Vocês acham que a Amanda deveria conversar com os colegas da sala em relação ao comportamento deles com Luciana?

História 2

A mãe de Gabriel pediu algumas vezes que ele separasse quais brinquedos poderia doar, mas ele acabou se esquecendo. Então, enquanto ele estava na escola, ela doou alguns brinquedos que ele não brincava mais sem a permissão dele, e isso o deixou triste. A mãe de Gabriel deveria ter

- a) Doado porque ela tinha pedido para que ele separasse os brinquedos, mas ele não obedeceu.

- b) Separado os brinquedos junto com o filho, pois o ensinaria a ser generoso com os pobres.
- c) Doado porque ele não brincava com os brinquedos que ficavam largados ocupando espaço.
- d) Separado os brinquedos, mostrado ao filho e, como eram dele, ele decidiria o que doar.
- e) Mostrado ao filho os brinquedos que iria doar, pois com esta atitude ele não brigaria com ela.

<u>Competência da BNCC</u>	<u>Dimensões/subdimensões da BNCC</u>	<u>Tipos de perguntas</u>
Autoconhecimento e autocuidado	<i>Autoconhecimento e autocuidado</i> ✓ <i>Atenção plena e capacidade de reflexão</i> ✓ <i>Equilíbrio Emocional</i>	1.O que vocês acham que Gabriel sentiu e pensou ao ver que sua mãe doou seus brinquedos sem a sua permissão?
Empatia e cooperação	<i>Empatia</i> ✓ <i>Alteridade (reconhecimento do outro)</i> ✓ <i>Acolhimento da perspectiva do outro</i>	2.Vocês acham que a mãe de Gabriel pensou que ele poderia ter ficado chateado pelo fato dela ter doado os brinquedos sem a sua permissão?
	✓ <i>Diálogo e cooperação</i>	3.Como vocês acham que Gabriel deveria conversar com a sua mãe sobre o fato dela ter doado seus brinquedos?

11º e 12º Encontro: “A empatia e o nosso cartaz sobre respeito”

Objetivo: trabalhar a identificação de situações que envolvem respeito, a importância do autorrespeito, o conceito de empatia, a aceitação das diferenças e encerramento das atividades com a turma.

Materiais: - revistas velhas para recorte;

- 1 folha de papel pardo;

- Materiais gráficos (tesouras sem ponta, cola, barbante, lápis de cor, canetinhas hidrocor, papéis coloridos, barbante etc.);

- 1 livro: “Isso se chama empatia” – Nati Alonso e Luciene Tognetta

- 1 folha 3 (em anexo) para cada criança e lápis de cor.

- 1 livro: “Maria vai com as outras” – Sylvia Orthof

1º momento: Atividades “Semáforo das Emoções”.

2º momento: Dizer para as crianças que será lido para elas um livro que conta a história de uma centopeia que se sente diferente por não ter o mesmo número de patas que os demais colegas e que por conta disso, sentia-se perdida e desanimada. Ao ganhar uma roda, ela percebe que pode se sentir tão bem como os colegas e até rolar. Mas antes da leitura, iremos apresentar o desenho de uma centopeia (folha 3 em anexo) e pedir que elas pintem a figura, mas as patas devem ser pintadas na cor preta (o objetivo é enfatizar que a centopeia é um bichinho de muitas patas e que a da história se considera “diferente” por ter menos que os colegas).

Na história, a centopeia Bia encontra um amigo que se coloca no lugar dela e a faz não se sentir mais tão triste como antes e os demais amigos começam a andar como ela ao ver seu amigo fazendo isso e a deixando mais feliz. Trabalhar aqui o conceito de empatia abordado no livro, a aceitação das diferenças, o respeito pelo colega através de questionamentos como:

- O que vocês acharam do amigo de Bia que resolve andar como ela ao perceber que ela fica muito triste por não andar como os colegas?
- Vocês ajudariam ou já ajudaram um coleguinha com alguma dificuldade a se sentir melhor?
- O que mais chamou a atenção de vocês na história que acabamos de ouvir?
- Como é para vocês perceberem que os amigos são diferentes uns dos outros?

3º momento: Propor para as crianças a confecção de um cartaz com a turma toda envolvendo colagens e desenhos sobre situações que demonstram relações de respeito. A ideia é que eles fiquem à vontade para criar e trabalhar em grupo, onde será possível também a observação de como a turma se envolve ou não quando precisa desenvolver uma atividade em grupo. Em caso

de conflitos, a pesquisadora tentará administrar tais situações de forma que as crianças conversem e resolvam entre si, na medida do possível.

Trabalhar o porquê de cada uma das imagens escolhidas e no que pensaram quando as escolheram. Ouvir deles o que eles acharam das atividades propostas e o que mais gostaram.

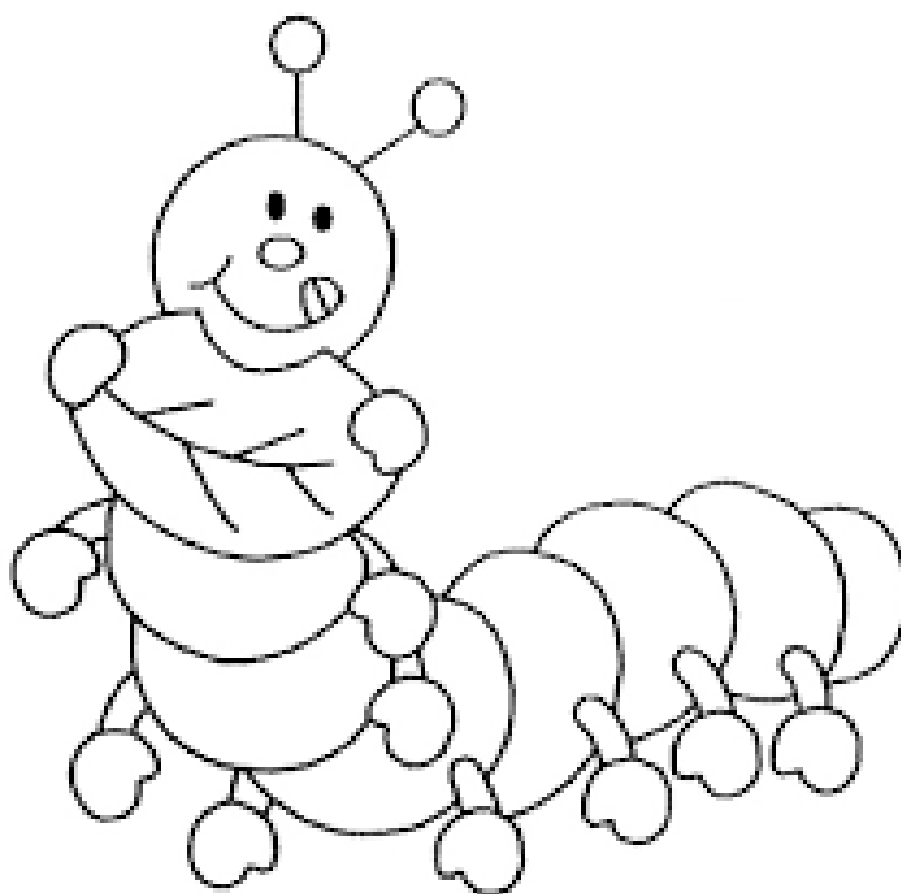
4º momento: Atividade “Urna dos Sentimentos” e agradecimento a turma pelos momentos que passamos juntos durante a intervenção.

Atividade-extra: Antes de iniciar a leitura do livro “Maria vai com as outras” da autora Sylvia Orthof, ouvir das crianças se elas conhecem essa expressão popular ou se imaginam o que seja uma pessoa “Maria vai com as outras”. Se as crianças não conhecerem a expressão, explicar que após a leitura do livro eles poderão entender melhor.

A história do livro tem como personagem central a ovelha Maria que sempre seguia as outras ovelhas: se o rebanho passava frio, ela também passava, mesmo detestando essa estação do ano; se todas as ovelhas, comiam jiló, Maria comia jiló, embora não gostasse nenhum pouco desse prato etc. Com essa obra literária, é possível trabalhar questões relacionadas a como cada um se respeita, que cada um tem seus gostos e qualidades e que não vale a pena fazer tanta coisa contra a própria vontade só para ser igual às outras pessoas. Será um momento de trabalhar o autorrespeito e valorizar as potencialidades de cada um, mas ao mesmo demonstrar a importância do respeito mútuo, que “nasce” do respeito unilateral.

FOLHA 3

ANTES DE OUVIRMOS A HISTÓRIA DA BIA, A CENTOPEIA QUE SE SENTIA DIFERENTE, VAMOS COLORIR O DESENHO DESSE BICHINHO. MAS TODAS AS PATINHAS DEVEM SER PINTADAS NA COR PRETA, CRIANÇAS!



(Fonte da imagem: imagensemoldes.com.br/desenhos-para-colorir-centopeia)

APÊNDICE B – RELATÓRIOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS

ENCONTRO 1

No dia 23/11/2022, realizamos no município da pesquisa, com a presença de 40 (quarenta) professoras, coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e a Secretária Municipal da Educação, uma formação em serviço cujo objetivo foi apresentar os resultados dos questionários via Google Forms referentes à aplicação de cinco histórias do valor respeito, que foram adaptadas da Escala de Valores Sociomoraes, como a criança pode superar o egocentrismo, o que é uma Sequência Didática e uma proposta que aborda o valor respeito, com perspectivas a descentração etc.

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

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

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

A Escala é composta de um questionário com histórias-problemas envolvendo os valores respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática. Tais histórias terminam com uma frase a ser completada ou uma questão sobre o que se deveria fazer, seguidas de cinco alternativas de respostas. O participante deve ler o item e escolher uma das alternativas. Três

delas são favoráveis ao valor e duas contrárias a ele, ou seja, baseada em um contravalor (Tavares; Menin, 2015).

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

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

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

Temos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira que pode oferecer às crianças a experiência da convivência com o outro, professores e pares e os ambientes e espaços dessas escolas são elementos fundamentais ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Sendo assim, tratando dos espaços nas escolas “é importante que sejam planejados e avaliados na tentativa de possibilitar relações e vivências éticas de cuidado consigo mesmo e com os outros [...]” (Silveira; Lepre, 2022).

Goergen (2007) retrata que as crianças passam muito tempo de suas vidas nas escolas de Educação Infantil, local no qual os processos de desenvolvimento, a maneira de pensar e emitir juízos de valores, seus conceitos e representações, sua sensibilidade, atitudes e comportamentos, são constituintes de suas identidades e suas diferenças. Para auxiliar nesse processo, consideramos que o trabalho com sequência didática é uma valiosa ferramenta, pois estimula a intencionalidade e o planejamento do professor voltado a essa finalidade.

Araújo (2013) entende a sequência didática como uma forma de planejamento e organização por parte do professor de atividades que pretendem ensinar através de núcleos temáticos e procedimentais. Já, Zabala (1998), coloca que a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (p.18).

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

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

A Sequência Didática é formada por atividades que podem ser definidas como os “meios” usados pelo professor com o objetivo de que o aluno vivencie as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências e habilidades, fazendo com que a aprendizagem seja significativa por valorizar a investigação, a integração, a cooperação e incentivar a ação do aluno. Estimula a cooperação entre o grupo (alunos e professor) e busca o desenvolvimento de habilidades como características básicas do processo de aprendizagem. Silveira e Lepre (2022) ressaltam que: “uma SD é mais do que um instrumento para organizar uma aula, uma vez que pode se converter em uma condução metodológica pautada em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 242).

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

A Sequência Didática apresentada na formação foi elaborada para crianças da faixa etária de cinco anos, que provavelmente estão no estágio pré-operatório, de acordo com a teoria piagetiana, cujas ações são comandadas pelo egocentrismo e o objetivo é a adesão ao valor respeito de modo reversível, isto é, a tomada de consciência de si e de se colocar no lugar do outro.

Todas as atividades dessa Sequência Didática estão relacionadas com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da Educação Infantil que trata essa etapa da Educação Básica como o início e o fundamento do processo educacional (Brasil, 2017).



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora (Bonecos do livro “O Monstro das Cores”).

Referências

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

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

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

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

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

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

SILVEIRA, A.; LEPRE, R. M. Educação em valores sociomorais na Educação Infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. **Schème (Marília)**, v. 14, n. especial, p. 231-256, Marília, SP, 2022. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme>. Acesso em: 01 nov. 2022.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. (Org.). Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. **Revista Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 46, out.2015.

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

ENCONTRO 2

No dia 20/07/2023, eu e a Professora Patrícia estivemos na escola onde se deu a pesquisa para iniciarmos as atividades de formação sobre a aplicação da Sequência Didática que denominamos de “A construção do valor respeito na Educação Infantil”. Participaram das atividades os 19 (dezenove) professores da Educação Infantil (incluindo a professora de Inglês e o professor de Educação Física) que atendem crianças de 4 e 5 anos nessa escola, além da vice-diretora e da coordenadora pedagógica que recém chegou a escola e relatou ser sua primeira experiência na Educação Infantil, pois sempre foi professora do município no Ensino Fundamental.

Destaque-se o empenho da gestão da escola e a prontidão para que o projeto fosse iniciado, desde contatos por Whatsapp frequentemente perguntando e se colocando a disposição para o que fosse necessário na preparação do encontro, impressão de materiais, disposição de motorista e carro para nos buscar e trazer de volta para Marília, preparação de lanche servido antes do início das atividades etc. Consideramos esse acolhimento de importante valia, pois sabemos que sem o apoio da gestão, o projeto seria inviabilizado.

Como um dos nossos propósitos com a aplicação da Sequência Didática é o trabalho com os sentimentos, pois acreditamos que identifica-los de forma correta envolve autoconhecimento, que impulsiona o processo de autorrespeito e, conseqüentemente o respeito pelo outro, pedimos para que os presentes dissessem seu nome e a idade das crianças de suas respectivas salas, além de como estavam se sentindo no início do encontro.

Várias situações nos chamaram a atenção e elencaremos aqui: a primeira professora a se apresentar disse que se sentia feliz por ter voltado das férias na qual sentiu falta dos alunos, que são muito afetivos com ela e ela sempre faz questão de retribuir isso; a vice-diretora relatou estar animada com o início do projeto, uma professora relatou que não chegou bem a escola por conta de mal-estar físico, mas com o decorrer do dia e com o carinho das crianças foi melhorando, outra professora disse que o sentimento que a resumia era gratidão por estar de volta a sala de aula, depois de muito tempo fora da escola; outra se sentia feliz por estar prestes a se tornar avó, outra chegou mal por conta de problemas familiares, mas que quando chegou na escola “ficou de boa”. Enfim, foram vários relatos de sentimentos positivos e que ressaltaram a importância da afetividade entre eles e as crianças e também entre o grupo.

Tiveram algumas professoras que preferiram apenas dizer o nome e a idade da turma, tendo uma que enfatizou não saber como estava se sentindo e achava que estava bem e depois no decorrer das discussões mencionou que “o adulto também não consegue falar como está se

sentindo e que é “errado” forçar uma pessoa falar dos sentimentos dela se ela não quiser”, após termos enfatizado que embora seja importante trabalhar para que a criança consiga identificar o sentimento dela, não deve ser imposto a ela que conte a situação que motivou seu estado emocional, caso ela não queira.

Em seguida, começamos as discussões com a seguinte reflexão: “o desenvolvimento moral é uma construção?” e apareceram várias ideias que fazem menção ao construtivismo, mas precisamos também esclarecer algumas falas que podiam nos remeter a concepções inatistas (“a criança já nasce com os seus valores que vem da família”) ou puramente empiristas (“o desenvolvimento moral é algo que vem apenas de fora, é transmitido”, ou melhor dizendo, apenas da experiência). Porém, é importante salientar que a maioria dos professores já entendem a moralidade como algo a ser construído, assim como o conhecimento cognitivo, que envolve o dever, o que é certo e errado e também que a consciência é quem contribui para a tomada de decisões em situações morais.

Na discussão sobre o que é valor, apareceram ideias de algo que você considera como importante para sua vida, aquilo que você acredita e coloca em prática através das suas ações e aquilo que a gente investe. Lembramos a eles nesse momento que Piaget coloca o valor como um “investimento afetivo”. Em relação ao que é respeito, os professores colocaram ideias como você ouvir o outro, considerar o outro como importante e enquanto mediadoras, nesse momento colocamos na discussão a importância da descentração enquanto superação do egocentrismo, comum na faixa etária com quem eles trabalham e ao perguntarmos se consideravam importante trabalhar o valor respeito na Educação Infantil, foram unânimes ao dizerem que sim, pois as crianças atendidas muitas vezes vem de famílias desestruturadas nas quais vivem relações em que o respeito nem sempre está presente e elas precisam ao menos vivenciar tais relações no ambiente escolar.

Em seguida, exibimos um trecho de uma entrevista do Prof. Dr. Yves de La Taille que resume a ideia de construção dos valores morais, as ideias centrais do livro “O Juízo Moral na Criança” do Piaget (1932) dentre elas a de que assim como o conhecimento, a moral evolui (anomia, heteronomia e autonomia) e exemplificamos a heteronomia e autonomia com tirinhas da personagem Mafalda, a primeira a de que ela não sabe por que ela tem que fazer uma determinada atividade e a mãe responde a ela que ela tem que fazer porque ela é sua mãe e está mandando (heteronomia – a regra ainda é externa e vem de uma relação de coação, característica do respeito unilateral) e outra em que ela vai a padaria para a mãe e até cogita em ficar com o troco para comprar balas, mas acaba revelando a mãe que decidira não fazer isso porque o “inquilino” de dentro dela estava dizendo que isso não era certo. Podemos inferir que

o “inquilino” é a sua consciência relacionada ao dever moral, o que mostra a construção da autonomia, isto é, as regras já não são mais externas.

Logo depois, colocamos em discussão se a escola pode trabalhar a construção da autonomia e vários professores disseram que ela pode e deve fazer isso. Quando perguntamos de que forma, uma professora trouxe a ideia de que é não fazendo pelas crianças aquilo que elas já conseguem fazer sozinhas e nem resolvendo tudo por elas e que é preciso deixa-las descobrirem as coisas por si só. Nesse momento, apareceram relatos de alguns professores que quando surgem conflitos por causa de brinquedos ou materiais esportivos por exemplo, eles “resolvem” a situação tirando o brinquedo e guardando algumas vezes por falta de paciência, outras porque resolvem mais rápido, outras pela dificuldade de deixar as crianças conversarem e “medo” de que haja agressão física e uma machuque a outra. Embora esse não fosse o foco da nossa formação, introduzimos algumas ideias sobre a resolução de conflitos que não reforce a heteronomia das crianças, mas sim que favoreça a construção da autonomia.

Foi possível perceber que os professores entenderam a importância de não resolver os conflitos pelas crianças, mas sim que elas conversem entre si e que esse não é um exercício fácil e de resultado imediato, mas que vale a pena tentar. Enfim, ficamos de nosso próximo encontro voltarmos nesse assunto e eles relataram como tais situações foram conduzidas nesse período e o que eles estão conseguindo já ou não fazer.

Precisamos esclarecer uma fala de uma professora em que ela relatava que alguns alunos de sua sala não eram autônomos porque não sabiam tirar os sapatos na escola e depois calçá-los novamente sozinhos e que os pais não ensinam eles terem autonomia e ela precisa ir até a criança e ensinar a colocar o calçado e amarrar o cadarço. Novamente retomamos o conceito de autonomia moral e esclarecemos que o exemplo dado não era da autonomia que falávamos, mas sim de uma confusão com o conceito de independência.

Um relato que chamou atenção foi o de uma professora que tem os combinados com a sua turma e que todos os dias eles são lembrados, já no início das aulas. Como usamos o horário de estudo delas para as formações, percebemos e ficamos felizes com as discussões, mas o tempo acabou sendo escasso e precisamos logo introduzir as propostas de atividades a serem realizadas no mês de agosto com as crianças que foram:

Semana 1:

- Construção do Semáforo das Emoções junto com as crianças que será usado todos os dias do semestre nas rodas de conversa no início das aulas, e daí aproveitamos para enfatizar a importância das rodas de conversa e ouvimos alguns relatos de professoras que já fazem;

- Explorações dos diferentes nomes e a utilidade de um semáforo, bem como o significado das cores e que no caso das atividades na escola ele será utilizado para a expressão de sentimentos (vermelho – bravo; amarelo – triste e verde – feliz);

Semana 2:

- Exibição do filme “Divertidamente”
- Assistir ao filme e na roda de conversa comentar sobre quais os sentimentos que apareceram no filme (raiva, alegria, nojo, medo e tristeza) e conversar com as crianças quais são os sentimentos vermelhos, amarelos e verdes, relacionando-os à atividade do Semáforo das Emoções;
- Leitura e discussão do livro “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” da autora Fernanda Lopes de Almeida (salientamos nesse momento que não existem respostas certas ou erradas das crianças, mas que é preciso ficarem atentos às opiniões, questionar, provocar reflexão);

Semana 3:

- Aplicação da ficha por nós elaborada com algumas situações, nas quais as crianças precisam desenhar as carinhas deles quando acontecem, como por exemplo: “quando recebo uma notícia boa ou um presente”, “quando a minha mãe chama minha atenção na frente dos outros” ou “quando alguém briga comigo” etc.;
- “Jogo dos Dilemas” da autora Viviani Zumpano (escolher 4 (quatro) dilemas e trabalhar um a cada dia; após contar a história do dilema perguntar qual seria a decisão correta, como eu me sinto nessa situação, como eu acho que o personagem da história se sente etc.)

Semana 4:

- Fazer uma eleição com as crianças em relação às atividades que mais gostaram; dentre elas:
 - a) assistir um filme (sugestão: “Divertidamente II)
 - b) livro de história
 - c) Jogo dos Dilemas e reaplicar a atividade.

Por fim, ficou combinado que voltaremos daqui um mês (em data a ser definida) e vale mencionar que saímos da formação contentes com o envolvimento e acolhida dos professores e gestão da escola, com muitos planos de atividades e assuntos a serem abordados nos próximos encontros.

ENCONTRO 3

No dia 30/08/2023, eu, a Professora Patrícia e a Bruna Sasso, também pesquisadora do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral) estivemos na escola para continuarmos as atividades de formação sobre a aplicação da Sequência Didática que denominamos de “A construção do valor respeito na Educação Infantil”. Participaram das atividades 17 (dezessete) professores da Educação Infantil (incluindo a professora de Inglês e o professor de Educação Física) que atendem crianças de 4 e 5 anos nessa escola, além da vice-diretora, da coordenadora pedagógica e da Supervisora de Ensino da Rede Municipal, que justificou estar ali para conhecer o trabalho que está sendo desenvolvido nessa escola em parceria com a Universidade Estadual Paulista – UNESP (Campus de Marília/SP).

Destacamos, mais uma vez, o empenho da gestão da escola e a prontidão para a continuidade do projeto, desde contatos por Whatsapp frequentemente perguntando e se colocando a disposição para o que fosse necessário na preparação do encontro, impressão de materiais, disposição de motorista e carro para nos buscar e trazer de volta para Marília, preparação de lanche servido antes do início das atividades etc. Consideramos esse acolhimento de importante valia, pois sabemos que sem o apoio da gestão, o projeto seria inviabilizado.

Iniciamos a formação perguntando como foi o mês e o que eles acharam das atividades propostas para o mês de agosto. Uma professora começou dizendo que encontrou dificuldade com o filme “Divertidamente”, pois além de muito longo, achou complexo para a sua turma de 5 (cinco) anos, pois as crianças tiveram dificuldades de entender que cada um dos personagens que representava um sentimento, estavam “dentro” da cabeça da personagem principal. Outra professora também disse que por ser longo, os alunos se dispersavam muito e queriam toda hora tomar água ou ir ao banheiro. Consideramos que tal atividade precisa ser repensada, embora conversamos sobre a possibilidade de que o filme pudesse ser exibido em partes e não inteiro em um único dia.

Tivemos o relato de uma professora que alguns alunos de sua turma conseguiram entender “bem” o filme porque ela, apesar de não ter ficado dando respostas prontas, ela fez uma série de questionamentos para as crianças a respeito de cenas do filme.

Em relação ao “Semáforo das Emoções”, vários professores relataram que as crianças gostaram da atividade, mas no início tiveram dificuldades de falar sobre como estavam se sentindo e esperavam a primeira criança falar e repetiam o que o (a) coleguinha havia dito. Conversamos sobre a necessidade de provocar reflexões com as crianças através de questionamentos. Uma professora pediu a fala e disse que seus alunos já estão entendendo bem

o propósito da atividade e que inclusive, durante o dia, perguntam se podem ir ao semáforo e escolher outra “carinha” porque a emoção mudou durante o decorrer do dia. Outra professora disse que quando as crianças foram fazer o autorretrato para colocar no prendedor, ela foi até biblioteca pediu para que cada um se observasse no espelho e depois se desenhasse e que o fato dela também ter o seu prendedor e falar de como está se sentindo no dia, foi um fator positivo em relação ao fato de incentivar às crianças a também falarem.

Ainda sobre o Semáforo, tivemos o relato de uma professora que achava no início ser muito “chato” ter que falar de emoções com as crianças porque nem ela gosta de falar das emoções dela, mas que agora consegue “olhar diferente” para a proposta, devido ao envolvimento das crianças na atividade e após o relato de uma aluna de 4 (quatro) anos que “estava muito feliz porque o pai tinha dado um beijo no rosto dela antes dela sair de casa, para ir à escola”. Segundo a educadora, isso a deixou “arrepada” e a fez enxergar que as crianças também sentem “necessidade” de falar como estão se sentindo, embora no início da atividade também tenha encontrado dificuldades. Ressaltamos mais uma vez a importância de as crianças falarem dos sentimentos e do quanto esse processo é lento mesmo, mas que já estávamos vendo avanços conforme os relatos e os professores concordaram.

Em relação à historinha do “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão”, os professores contaram que leram a historinha apenas mostrando as imagens e que elas mesmas perceberam que isso pode ter dificultado no entendimento e que a história de certa forma possui a “moral da história” no final e que mesmo elas explicando várias vezes, algumas crianças tiveram dificuldade de compreender o livro, em especial o final. Concluímos que precisamos repensar o uso da historinha na Sequência Didática, embora ela seja indicada para a faixa etária das crianças envolvidas na pesquisa.

Sobre o Jogo dos Dilemas, algumas professoras falaram da necessidade que sentiram em adaptar as historinhas a uma linguagem mais acessível as crianças, mas também ouvimos relatos de que em algumas turmas as crianças gostaram e realmente responderam o que fariam na situação apresentada, como na situação de uma cartinha que tem uma historinha que a criança acha uma carteira e sabe de quem é, porque viu caindo do bolso da senhora que passou por ela de bicicleta, a criança da escola disse “eu pegaria o dinheiro e jogaria a carteira fora, porque minha mãe já achou uma carteira e fez isso” e que nesse momento, a turma começou a questionar o aluno de que essa não era a melhor atitude e que ele estava “errado” de pensar assim, porque eles já aprenderam com a professora que não devemos pegar o que não é nosso. Ressaltamos aqui que algumas turmas já conseguem expor sua opinião e os colegas já iniciam o movimento de pensar sobre o que a turma responde sobre as situações colocadas nas cartinhas.

Embora houve relatos de que a linguagem precisaria ser mais acessível, algumas professoras disseram que as crianças pedem todos os dias para conversar sobre as cartinhas.

Nesse momento, a Supervisora de Ensino pediu a fala e disse que uma das dificuldades que as crianças do município estão apresentando no Ensino Fundamental é a produção textual que está muito aquém do esperado e que ela gostaria que as professoras continuassem com essas atividades que colocam as crianças para conversar, pois é possível e deve ser trabalhada já na Educação Infantil a oralidade, que tem importância fundamental no processo de alfabetização.

Ainda em relação ao Jogo dos Dilemas, uma professora destacou que a resposta das crianças são muito egocêntricas e que elas possuem muita dificuldade de considerar o outro e aproveitamos para relembrá-los de que nessa idade, uma das características é sim o egocentrismo e que o objetivo do trabalho é auxiliar no processo de descentração e de reversibilidade, fatores importantes na construção do respeito mútuo.

Sobre a atividade de desenharem as suas carinhas em situações agradáveis ou não, um grupo relatou que as crianças tiveram dificuldade também, mas uma professora relatou que antes de fazer essa atividade da folha ela trabalhou na roda de conversa com uma caixinha com emojis e pediu para que cada criança pegasse um e desse um exemplo de uma situação que o deixava conforme o sentimento daquela carinha. A mesma educadora relatou também, que antes deles fazerem a atividade no papel, ela leu com cada um deles a situação e pediu que eles fizessem a carinha na massinha de modelar e depois desenhassem no papel.

Conforme combinado, também retomamos o tema conflitos e demos um exemplo da criança que mordida muito os coleguinhas e que quando ela diz para a professora, que não sabia que não podia morder os colegas, a professora orienta que toda vez que ela tivesse vontade de morder um colega, ela morderesse o próprio braço e a criança de 4 (quatro) anos assim o fez, provocando vários machucados em seu braço. Quando questionados sobre o que eles achavam da atitude da professora, eles disseram que a professora não levou em conta que se ela havia dado uma ordem, a criança iria seguir mesmo sem pensar que poderia se machucar e que ela não se preocupou com a integridade física da criança. Quando perguntamos como ela poderia ter resolvido a situação, eles ficaram em silêncio e por conta disso, trouxemos a noção de desvios simbólicos na perspectiva construtivista, que ela poderia por exemplo, colocar um boneco na sala e pedir para a criança morder o boneco etc.

Na formação do mês anterior, o professor de Educação Física colocou para o grupo a sua dificuldade em deixar as crianças tentarem resolver os conflitos entre elas e que ele entendia que isso era o mais adequado, mas por conta de sua ansiedade e falta de formação, no surgimento do conflito ele ia lá e resolvia, muitas vezes tirando o brinquedo pelo qual as

crianças estavam se desentendendo ou interrompendo a brincadeira. Propusemos nessa formação que ele tentasse fazer diferente e o relato foi muito interessante e emocionante até, pois foi mais ou menos assim: *“olha Priscila, eu preciso agradecer por você ter me desafiado, você não sabe o quanto está me ajudando a repensar a minha prática, eu estou tentando deixar as crianças se entenderem sozinhas e realmente não é fácil como você mesma me disse, mas eles tem condições de conversar entre eles e tentar achar uma solução. Agora eu os deixo conversarem, às vezes eu só falo assim: “nós temos um problema e como vamos resolver isso?” e alguns deles já até sabem que precisam conversar e eu deixo para ver o que sai. Não sei como vou te agradecer, porque há 18 anos eu resolvo tudo pelas crianças e agora eu percebo que a dificuldade não é das crianças, mas sim minha de dar essa autonomia para elas. Também nunca ninguém parou para me explicar que existem outras possibilidades de se trabalhar o conflito dentro da sala de aula. Nada do que eu fizer, vai corresponder ao quanto estou grato”*.

Também foi o pedido desse mesmo professor, de que façamos mais formações que abordem o tema de conflitos e que façamos a sugestão de mais leituras sobre o tema para eles, como fizemos na última formação ao sugerir a leitura do capítulo “Os conflitos e as sanções” do livro “O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista” da Profa. Telma Vinha.

Por fim, consideramos o encontro muito produtivo, pois percebemos o empenho dos educadores em colocar em prática as atividades propostas e pelo que pudemos perceber, as práticas morais não estão acontecendo de forma mecanizada, o que reforça a finalidade que é da expressão e da construção de valores morais.

A única atividade que o grupo não conseguiu colocar em prática foi a da 4ª semana que seria deixar as crianças escolherem a atividade que mais gostaram e repetirem. Devido a rotina escolar e outros projetos acontecendo na escola, a coordenação nos contou que não tiveram tempo hábil para fazer isso.

As propostas de atividades a serem realizadas no mês de setembro com as crianças foram:

Semana 1:

- Leitura do livro “O Reizinho e ele mesmo” – autora Luciene Regina Paulino Tognetta e discussão, que pode ser iniciada dessa forma:
- Na historinha que acabamos de ouvir, ouvimos várias vezes “ser rei” e “ser súdito”. O rei é aquele que manda e o súdito é aquele que obedece às ordens do rei. A ideia é que a gente converse e pense um pouquinho nas nossas vidas. A primeira pergunta é: “vocês já se sentiram reizinhos, querendo mandar nos outros, alguma vez? Como foi?

- Já se sentiram “súditos” algum dia, tendo alguém mandado vocês calarem a boca, xingado vocês? Como foi?
- O que vocês pensam da atitude do reizinho no começo do livro de achar que mandava em todo mundo e que podia fazer o que quisesse com as pessoas? É uma atitude correta? Agindo assim ele respeitava as outras pessoas?

Semana 2:

- Leitura/dramatização do Livro “O monstro das Cores” da autora Anna Llenas, com a seguinte sugestão:
- A história será lida e “dramatizada” com uma criança que queira ajudar, mostrando os monstros das cores conforme o desenrolar da história;
- Ao final, deixar as crianças manipularem os personagens e contar com qual dos “monstros” eles mais se identificam, se também se sentem confusos como o monstro em alguns momentos etc. É importante permitir também que as crianças construam suas próprias histórias com os personagens.

Semana 3:

Conversar sobre as historinhas escolhidas da “Escala de Valores Sociomorais”, que abordam o valor respeito:

História 1:

Na classe de Amanda alguns alunos chamam Luciana de “bruxa”, porque ela vive com os cabelos sujos e embaraçados. O que Amanda deve fazer?

Instruções:

- 1) Ouvir as respostas das crianças sempre com atenção e perguntando por que;
- 2) Oferecer algumas alternativas e pedir para que quem concorda levante a mão;
- 3) Fazer a contagem das respostas para cada alternativa;
- 4) Pedir que pensem juntos em cada alternativa repetindo cada uma e perguntando porque essa é uma alternativa boa ou ruim.

Alternativas:

- a) Ajudar a Luciana ensinando-a a se cuidar melhor, pois assim não será mais alvo de gozações;
- b) Ignorar, porque se ela defender Luciana provavelmente os colegas também implicarão com ela;

- c) Conversar com os colegas deixando claro que não se pode discriminar ninguém dessa forma;
- d) Contar para a professora o que estes alunos estão fazendo para que sejam advertidos;
- e) Ignorar, porque Luciana não pode vir para a escola com aquela aparência.

História 2:

A mãe de Gabriel pediu algumas vezes que ele separasse quais brinquedos poderia doar, mas ele acabou se esquecendo. Então, enquanto ele estava na escola, ela doou alguns brinquedos que ele não brincava mais sem a permissão dele, e isso o deixou triste. A mãe de Gabriel deveria ter:

Instruções:

- 1) Ouvir as respostas das crianças sempre com atenção e perguntando por que;
- 2) Oferecer algumas alternativas e pedir para que quem concorda levante a mão;
- 3) Fazer a contagem das respostas para cada alternativa;
- 4) Pedir que pensem juntos em cada alternativa repetindo cada uma e perguntando porque essa é uma alternativa boa ou ruim.

Alternativas:

- a) Doado porque ela tinha pedido para que ele separasse os brinquedos, mas ele não obedeceu;
- b) Separado os brinquedos junto com o filho, pois o ensinaria a ser generoso com os pobres;
- c) Doado porque ele não brincava com os brinquedos que ficavam largados ocupando espaço;
- d) Separado os brinquedos, mostrado ao filho e, como eram dele, ele decidiria o que doar;
- e) Mostrado ao filho os brinquedos que iria doar, pois com esta atitude ele não brigaria com ela.

Semana 4:

- Fazer uma eleição com as crianças em relação às atividades que mais gostaram; dentre elas:
 - Livro de história (a escolher);
 - Discussão de situações que envolvem o valor respeito (Jogo dos Dilemas).
- Repetir a atividade que as crianças mais gostaram.

Por fim, ficou combinado que voltaremos daqui um mês (em data a ser definida) e vale mencionar que saímos da formação contentes com o envolvimento e acolhida dos professores e gestão da escola, com muitos planos de atividades e assuntos a serem abordados nos próximos encontros.

ENCONTRO 4

No dia 27/09/2023, estive na escola para continuarmos as atividades de formação sobre a aplicação da Sequência Didática que denominamos de “A construção do valor respeito na Educação Infantil”. Participaram das atividades 18 (dezoito) professores da Educação Infantil (incluindo a professora de Inglês) que atendem crianças de 4 e 5 anos nessa escola, além da vice-diretora e da coordenadora pedagógica.

Destacamos, mais uma vez, o empenho da gestão da escola e a prontidão para a continuidade do projeto, desde contatos por Whatsapp frequentemente perguntando e se colocando a disposição para o que fosse necessário na preparação do encontro, impressão de materiais, disposição de motorista e carro para nos buscar e trazer de volta para Marília, preparação de lanche servido antes do início das atividades etc. Consideramos esse acolhimento de importante valia, pois sabemos que sem o apoio da gestão, o projeto seria inviabilizado.

Iniciamos a formação perguntando como foi o mês e o que eles acharam das atividades propostas para o mês de setembro. Uma professora começou dizendo que encontrou dificuldade com o livro “O reizinho e ele mesmo”, pois além de muito longo, achou complexo para a sua turma de 4 (quatro) anos, pois as crianças tiveram dificuldades de entender algumas palavras utilizadas, como por exemplo “súdito”. Outra professora também disse que por ser longo, os alunos se dispersavam muito e queriam toda hora tomar água ou ir ao banheiro. Outra professora relatou que a sua turma de 5 (cinco anos) entendeu bem a história, porque quando ela pegou o livro com a Coordenação, teve o cuidado de estudá-lo antes e como viu que tinha muitas páginas, ela contou a história de forma resumida e de fácil entendimento e que buscou com as crianças no dicionário o que significava a palavra “súdito”, por exemplo. Essa mesma professora, sugeriu as colegas que antes de ler qualquer livro para as crianças, é importante estudar a historinha e tentar fazer uma leitura de forma simplificada, pois crianças dessa idade geralmente se “prendem” as ilustrações e não ao que está sendo contado, pelo fato delas serem “bem visuais”.

Em relação ao mesmo livro, outra professora disse que sua turma de 4 (quatro) anos não teve dificuldades na compreensão porque ela contou com as palavras dela e foi perguntando o que eles estavam achando da historinha, se estavam entendendo etc. Teve uma professora que relatou que na opinião dela, a autora do livro não escreve para crianças, mas sim para adultos, pois se utiliza de uma linguagem muitas vezes metafórica e as crianças não conseguem compreender, haja vista que ela conhece outros livros da mesma autora e sente a mesma dificuldade. Outro relato foi que as crianças já conseguem “entrar” na história e fazer relação

com a vida delas, pois teve uma criança que disse assim: “Pro, a minha mãe tinha que ler essa historinha aí, porque ela me manda calar a boca toda hora, igual esse reizinho aí que não tem educação e acha que manda em todo mundo”. Consideramos que tal atividade precisa ser repensada, embora conversamos sobre a possibilidade de que a história pudesse ser trabalhada em partes, ou contada ao invés de lida, com fantoches ou teatrinho etc.

Em relação ao “Semáforo das Emoções”, vários professores relataram que as crianças gostam muito da atividade e que muitas chegam “triste” por exemplo, e depois pedem para trocar a carinha porque a emoção delas mudou ao decorrer do dia. Teve uma professora que criou uma musiquinha com as crianças que envolve as cores e qual emoção cada uma delas representa e que antes de cada um começar a falar dos seus sentimentos no “Semáforo das Emoções” que é a primeira atividade do dia antes da Roda de Conversa, eles cantam e dançam a musiquinha e que ela percebeu que eles já não estão mais “repetindo” o que os primeiros colegas falam. Segundo essa professora, as crianças da turma dela realmente já entenderam a proposta da atividade e eles realmente falam como estão se sentindo.

Em relação à historinha “Monstro das Cores”, as professoras contaram que as crianças amaram a historinha, algumas delas construíram os monstrinhos com as crianças com rolos de papel higiênico, outras imprimiram os personagens em folhas sulfite e as crianças pintaram etc. Todas as professoras consideraram que é uma historinha de fácil entendimento e as crianças se envolvem muito, até porque eles ficaram encantados com as ilustrações e algumas até disseram: “esses monstros aí moram dentro da gente” e “nossa, parece o semáforo, também tem cores que falam de sentimentos”.

Sobre o Jogo dos Dilemas, teve uma professora que disse que ainda está lendo e conversando sobre as cartinhas, porque suas crianças pedem e que ela tem se surpreendido com as respostas deles, inclusive relatou que: “eles me dão respostas além do que eu esperava”, mas que ela percebe uma dificuldade de algumas crianças quando um coleguinha pensa “diferente” da maioria. Achei pertinente retomar o conceito de descentração, orientar sobre como conduzir situações como essa e a professora disse que eles estão numa fase de falar muito o seguinte: “nossa, como é feio o que você está pensando/falando”.

Referente às historinhas da Escala de Valores Sociomoraes escolhidas para trabalhar em sala, três professoras disseram que preferiram não apresentar as alternativas, mas apenas discutir as situações e que também perceberam dificuldade das crianças “aceitarem” que alguns coleguinhos da turma pensavam diferente e que, por exemplo, na historinha que a Luciana é chamada de “bruxa” por ir para a escola com os cabelos desarrumados e a pergunta era o que Amanda deveria fazer, já que era sua melhor amiga, muitas crianças de uma mesma turma

responderam que Amanda deveria ajudar a amiga a pentear os cabelos, mas teve um coleguinha que respondeu que “bem feito para a Luciana, porque tem que acordar mais cedo tomar banho e pentear o cabelo antes de vir para a escola” e que as crianças queriam que a professora dissesse para ele que é “errado” pensar assim. A professora em questão, disse que conversou com a sala que é necessário que eles comecem a respeitar quando o coleguinha pensa diferente, mas que ela sente que eles nem deram muita atenção ao que ela falou.

A coordenadora pediu a palavra e disse que não foi possível fazer a atividade da quarta semana que era escolher uma atividade que as crianças mais gostaram e repetir, porque estão acontecendo muitas atividades junto ao nosso projeto, como ensaios para o Sarau e para a Formatura, preparação da Semana da Criança e avisou que no mês de outubro estão com dificuldades para manter a data da nossa formação, porque por conta de feriados e também da comemoração que acontece no município em outubro, que é o Mês da Língua Portuguesa, a escola tem uma série de atividades a serem cumpridas que são encaminhadas pela Secretaria Municipal da Educação. Conversei com as professoras, coordenação e vice-diretora e achamos melhor transferir o encerramento das atividades da nossa formação para o mês de novembro.

Por fim, consideramos o encontro muito produtivo, pois percebemos o empenho dos educadores em colocar em prática as atividades propostas e pelo que pudemos perceber, as práticas morais não estão acontecendo de forma mecanizada, o que reforça a finalidade que é da expressão e da construção de valores morais.

As propostas de atividades a serem realizadas no mês de outubro com as crianças foram:

Semana 1:

- Leitura do livro “Isso se chama empatia” – autoras Nati Alonso e Luciene Regina Paulino Tognetta e discussão, que pode ser iniciada dessa forma:

Na história, a centopeia Bia encontra um amigo que se coloca no lugar dela e a faz não se sentir mais tão triste como antes e os demais amigos começam a andar como ela ao ver seu amigo fazendo isso e a deixando mais feliz. Trabalhar aqui o conceito de empatia abordado no livro, a aceitação das diferenças, o respeito pelo colega através de questionamentos como:

- O que vocês acharam do amigo de Bia que resolve andar como ela ao perceber que ela fica muito triste por não andar como os colegas?
- Vocês ajudariam ou já ajudaram um coleguinha com alguma dificuldade a se sentir melhor?
- O que mais chamou a atenção de vocês na história que acabamos de ouvir?
- Como é para vocês perceberem que os amigos são diferentes uns dos outros?

Semana 2:**CARTAZ COM COLAGENS “O QUE É RESPEITO?”**

- Propor para as crianças a confecção de um cartaz com a turma toda envolvendo colagens e desenhos sobre situações que demonstram relações de respeito. A ideia é que eles fiquem à vontade para criar e trabalhar em grupo, onde será possível também a observação de como a turma se envolve ou não quando precisa desenvolver uma atividade em grupo. Em caso de conflitos, a proposta é que tentemos administrar tais situações de forma que as crianças conversem e resolvam entre si, na medida do possível.
- Trabalhar o porquê de cada uma das imagens escolhidas e no que pensaram quando as escolheram.

Semana 3:**SEMANA DO “DESAFIO”**

- Cada educador (a) cria uma atividade formativa sobre o valor respeito, desenvolve com a turma e registra para socializar no próximo encontro.

Por fim, ficou combinado que voltaremos em novembro (em data a ser definida) e vale mencionar que saímos da formação contentes com o envolvimento e acolhida dos professores e gestão da escola, com muitos planos de atividades e assuntos a serem abordados nos próximos encontros

ENCONTRO 5

No dia 22/11/2023, estive na escola onde ocorreu a pesquisa para encerrar as atividades de formação sobre a aplicação da Sequência Didática que denominamos de “A construção do valor respeito na Educação Infantil”. Participaram das atividades 12 (doze) professores da Educação Infantil (incluindo a professora de Inglês) que atendem crianças de 4 e 5 anos nessa escola, além da vice-diretora e da coordenadora pedagógica.

Reiteramos, mais uma vez, o empenho da gestão da escola e a prontidão para a continuidade do projeto, desde contatos por Whatsapp frequentemente perguntando e se colocando a disposição para o que fosse necessário na preparação do encontro, impressão de materiais, disposição de motorista e carro para nos buscar e trazer de volta para Marília, preparação de lanche servido antes do início das atividades etc. Consideramos esse acolhimento de importante valia, pois sabemos que sem o apoio da gestão, o projeto seria inviabilizado.

Iniciamos a formação perguntando como foi o mês e o que eles acharam das atividades propostas para os meses de setembro e outubro. Uma professora começou dizendo que foram meses de muita correria e desgaste físico por conta da Semana da Língua Portuguesa, instituída pela Secretaria Municipal, que consiste em ficar a semana toda trabalhando apenas atividades que envolvem a nossa língua materna; preparação para o Sarau, Semana das Crianças e ensaios para a formatura dos alunos maiores. Teve também uma professora que aproveitou o momento inicial da formação para comunicar a sua aposentadoria e dizer que foi muito bom nesse último ano de sua carreira, participar de uma parceria com a UNESP.

Aproveitando que era o último encontro da nossa formação, pedi que elas falassem sobre como foi ter esse projeto na escola. As devolutivas foram que: “eu não imaginei que as crianças participariam das atividades”; “a minha turma está bem mais calma, acho que é porque eu também passei a ser mais afetiva com eles”; “as minhas crianças já cobram respeito dos outros colegas”; “os conflitos diminuíram” e também houve vários pedidos de que no ano de 2024 continuemos indo na escola com formações pontuais e que não era para abandoná-los. Coloquei-me a disposição e agradei dizendo que estava muito feliz com as falas delas sobre as formações.

A vice-diretora da escola pediu a fala e nos agradeceu muito pelo trabalho e disse que estava muito grata pelo empenho e seriedade com que sempre conduzimos os encontros. Colocou-se à disposição e enfatizou que a escola estará sempre de portas abertas para o nosso grupo de trabalho/pesquisa.

Em relação ao “Semáforo das Emoções”, três professoras disseram que combinaram de introduzir essa atividade em suas turmas do próximo ano, pois perceberam que as crianças ficam “diferentes” quando elas sentem abertura para falar sobre os sentimentos. Pedi que explicassem o que queriam dizer com “diferentes” e uma delas disse: “elas ficam mais humanas, dá a impressão de que respeitam mais a gente e os colegas” e a outra professora completou dizendo “na verdade, eles se sentem mais acolhidos, e com isso eles querem abraçar e nos beijar o tempo todo”. Conversei com elas novamente sobre a importância da Educação em Valores e também da afetividade em nossas relações dentro da escola.

Continuando a conversa sobre o “Semáforo das Emoções”, me chamou a atenção o seguinte relato de uma professora: “eu não imaginava que minhas crianças de 4 anos sabiam falar de sentimentos e achariam tão importante esse momento. Você acredita que tem dias que eles pedem para trocar o prendedor porque o sentimento deles mudou durante as aulas?”. E outra emendou: “Teve um dia que eu comecei a atividade dizendo que estava animada e feliz e depois do lanche, eles voltaram impossíveis e eu falei que estava triste com a turma e eles me disseram para eu ir ao Semáforo e trocar a minha emoção”. Foram vários relatos interessantes sobre essa atividade, porque quando a sugerimos pela primeira vez, tivemos várias pessoas que não gostaram muito e foram justamente elas que fizeram relatos muito positivos.

Em relação à historinha “Isso se chama empatia”, os professores contaram que leram a historinha apenas mostrando as imagens, mas que as crianças entenderam muito bem e que consideram essa a melhor literatura que foi proposta na Sequência Didática. Disseram que as crianças começaram a falar: “todo mundo é diferente”; “ninguém é igual e a gente precisa respeitar”; “eu sou palmeirense e o meu pai é santista”; “a professora usa óculos e a gente não”; “a fulana tem olho claro e o meu é escuro”, etc. Conversamos que eles percebiam diferenças até mesmo dentro da própria família ou da sala-de-aula e uma professora falou que trabalha na Educação Infantil e que ela poderia afirmar: “a criança não é preconceituosa, ela se torna porque vê os outros sendo preconceituosos” e ela completou sua fala dizendo “eles reproduzem na escola, preconceitos que eles veem por parte dos adultos”. A coordenadora entrevistou nesse momento e disse: “a gente precisa tomar cuidado para que a gente não reproduza aqui na escola, os nossos preconceitos” e todas concordaram.

Outra atividade proposta foi a confecção de cartazes sobre “O que é respeito” e elas disseram que pediram para as crianças fazerem desenhos em papel sulfite e depois montaram os cartazes. Teve um relato de um desenho de uma criança que foi de um adulto batendo em uma criança e ela escreveu “não pode” do jeito que ela conseguiu, pois está aprendendo a escrever agora.

O que chamou mais atenção nessa atividade foi que as professoras fizeram rodas de conversas com as crianças e todas puderam falar sobre o que desenharam e o que entendiam sobre “respeito”. Teve uma criança de 4 (quatro) anos que disse o seguinte: “o maior respeito é levantar a mão e falar um de cada vez. Tem gente no Brasil que não pode com barulho”. Ele está no espectro autista, já foi laudado. Outro relato que nos chamou a atenção foi de um menino de 5 (cinco) anos que, segundo a professora, é agressivo e definiu esse valor como: “ter respeito é não machucar o amigo, é não gritar e ser importante para todo mundo” e que quando ele falou, os coleguinhas de sala em coro disseram “tudo que você não faz” e ele com o semblante muito pensativo, respondeu: “mas eu não estou falando de mim, só do que a pro perguntou”. Conversamos muito sobre essa fala da criança e também da atitude dos coleguinhas, que imediatamente o cobraram de ações que ele ainda não coloca em prática na escola.

Como última atividade que deixamos, foi a “Semana do Desafio” que era para os professores desenvolverem alguma atividade para trabalhar o valor respeito e contar para os colegas na formação o que fizeram e como a turma reagiu. Várias explicaram que não fizeram essa atividade, porque a Secretaria tem mandado muitas demandas e a escola está com muitos projetos acontecendo ao mesmo tempo e isso atrapalhou.

As professoras que fizeram puderam relatar suas ideias, tais como: um quebra-cabeça com as “palavrinhas mágicas” escolhidas pelas crianças (obrigada, desculpe, com licença, por favor, sou grata (o), etc.). Eles recortaram junto o quebra-cabeça e montaram, tentando ler e dar exemplos de situações que eles precisam usar essas palavras. Outra ideia foi a de uma professora que aproveitando a Semana da Língua Portuguesa, trabalhou com as crianças a escrita, pedindo para que cada um deles tentasse escrever uma cartinha para um coleguinha da sala falando sobre a sua importância e trabalhou as questões de escrita a partir dessa atividade. Essa professora frisou que dividiu para quem cada um iria escrever sua cartinha, pois teve medo de que alguma criança não recebesse.

Outra atividade que uma professora teve foi de levar para a sala uma boneca que ela chamou de “Dona Empatia” e contou uma história de que a personagem tinha escrito várias cartinhas que estavam dentro do balde e cada uma das crianças precisava ler, com a ajuda dela, as cartinhas e responder o que faria se estivesse naquela situação. A professora se inspirou no “Jogo dos Dilemas” e escreveu várias situações que já aconteceram na turma que envolviam falta de respeito e as crianças falavam o que fariam naquela situação. Ela finalizou dizendo que todas as crianças quiseram abraçar a Dona Empatia e uma delas disse: “você precisa voltar, porque você é muito importante para a Etapa II”, que é a turma deles.

Outra professora disse que aproveitou o momento para trabalhar o livro “A menina bonita do laço de fita” da autora Ana Maria Machado, que conta a história de uma menina negra, muito bonita, que tem os cabelos longos e encaracolados, e que se encanta e começa a valorizar sua cor de pele e seus cabelos, ao descobrir que eram heranças de sua avó preta. A professora relata que escolheu essa obra, porque na sala há várias meninas com os cabelos bem encaracolados que ficam dizendo que queriam ter os cabelos lisos, como os dela. Por fim, todos desenharam a “menina bonita” e no final, as meninas puderam enfeitar os cabelos com fitas e se sentiram muito valorizadas porque teve um aluno que disse a elas: “você são lindas do jeito que são, eu acho você muito bonitas, minhas meninas do laço de fita”. A professora falou que esse aluno é muito carinhoso e sempre está dizendo que as meninas são bonitas, que ela é linda igual uma rosa, etc.

No final do encontro, a escola havia preparado um bolo porque tinham quatro professoras comemorando aniversário nesse mês e também como encerramento das formações. Cantamos parabéns e depois fiz uma fala agradecendo a cada uma delas o envolvimento com as atividades propostas e o carinho conosco e com a nossa pesquisa. A vice-diretora reiterou que a escola está de portas abertas e nos agradeceu entregando flores.

Gostaria de finalizar o relato dizendo das minhas impressões e lembrando que no início ficamos muito apreensivas, pois percebemos a resistência de vários professores, mas tanto eu como a Professora Patrícia combinamos que iríamos tentar e encarar essa característica (a resistência) como um desafio. Acredito, que conseguimos, pois, curiosamente, as professoras mais resistentes, foram as que as crianças mais se envolveram e tiveram falas que elas mesmas ficaram impressionadas.

Outro aspecto foi que não percebi o que mais temia: que as práticas morais fossem feitas de forma mecanizada e sem a reflexividade, o que não aconteceu, pois todos eles tiveram a preocupação de conversar com as crianças sobre as atividades e o que poderia ser aplicado no dia-a-dia da sala. Resumindo, considero essa experiência encantadora e que me deixou muito feliz, pois foi possível ver que a Educação em Valores é fundamental nas práticas escolares e que é possível sim, sonhar com uma Educação melhor. E ela começa na Educação Infantil.

Assumo que escrevo esse relato, com os olhos marejados, porque posso afirmar que me encontrei, trabalhando com formação de professores e ver que de alguma forma, levamos outras perspectivas de se pensar a práxis desses profissionais, é mais do que gratificante. É acreditar em um futuro melhor. Continuemos na luta.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**Roteiro de avaliação da Sequência Didática: “*O desenvolvimento moral e o valor respeito na Educação Infantil*”**

Nome do (a) professor (a): _____
Turma: _____
Nº do Encontro: _____

1. O que você achou das atividades propostas nesse encontro?

2. O que você modificaria ou acrescentaria?

3. Como foi a recepção das crianças com as atividades?

4. Você considera que as crianças se envolveram com as atividades?
- () Sim
- () Não

Comentários adicionais:

Obrigada pela contribuição!

Priscila Caroline Miguel
Prof.^a Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia
Contato: priscilacarolinemiguel@gmail.com

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na escola, intitulada “**Formação Continuada de Professores da Educação Infantil para construção de Sequências Didáticas que tratem dos valores sociomoraís**” e gostaríamos que, vocês, professores e gestores, participassem da mesma. O objetivo desta pesquisa é investigar se o trabalho com uma sequência didática sobre o valor respeito com crianças da Educação Infantil da idade de cinco anos pode apoiar o desenvolvimento da perspectiva moral, ou seja, se é possível se apoiar nesse método para auxiliar essas crianças na compreensão da perspectiva do outro (saída do egocentrismo) e para tanto, se aceitarem, vocês participarão de encontros formativos, quinzenalmente, no HEC (Horário de Estudos Coletivos), que visam discutir teoricamente a teoria do Desenvolvimento Moral e a Sequência Didática, que vocês mesmos aplicarão em suas salas.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

1. **Natureza da pesquisa:** o sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo promover encontros formativos, que visam discutir teoricamente a teoria do Desenvolvimento Moral e a Sequência Didática, que vocês mesmos aplicarão em suas salas.

2. **Participantes da pesquisa:** a pesquisa será realizada com um total de 30 participantes, em média.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr. (sra.) permitirá que o(a) pesquisador(a) use as respostas para o desenvolvimento de seu projeto. O(a) sr.(sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr.(sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, se necessário por meio do telefone do(da) pesquisador(a), através do número (14) 99118-1723 ou e-mail: *priscila.miguel@unesp.br*.

4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, mas você pode se sentir cansado ou constrangido durante as formações e caso isso aconteça, acione imediatamente a pesquisadora responsável, para que juntos elaborem uma estratégia que minimize a situação ocorrida e lembre-se que você pode desistir de participar dos encontros formativos a qualquer momento.

5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados e a identidade será preservada. Tanto na tese de Doutorado bem como em publicações posteriores que possam resultar dela, suas identidades serão preservadas e não serão incluídas fotos que possam identifica-los.

6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) sr. (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo propicie análise e reflexões importantes sobre a temática pesquisada, para que de fato contribuam com o avanço de estudos científicos dessa seara na Educação Infantil, segmento de atuação de vocês.

7. **Pagamento:** o(a) sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Nome da Pesquisadora Responsável: Priscila Caroline Miguel

Data: ____/____/____

Eu, portador(a) do RG: _____ aceito participar da pesquisa intitulada “O desenvolvimento moral e o valor respeito: uma intervenção na Educação Infantil” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), campus de Marília. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: PATRÍCIA UNGER RAPHAEL
BATAGLIA

ANEXO 1 – FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP)

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada de Professores da Educação Infantil para Construção de Sequências Didáticas que tratem dos Valores Sociomoraís

Pesquisador: PRISCILA CAROLINE MIGUEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79623524.6.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.932.660

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Formação continuada de professores da Educação Infantil para construção de sequências didáticas que tratem dos valores sociomoraís" foi submetido para a análise ética deste CEP em 07/05/2024 sob CAEE 79623524.6.0000.5406.

O projeto apresenta os elementos necessários para a análise ética, como bibliografia atualizada, justificativa do estudo e metodologia bem definida.

Caracteriza-se como uma pesquisa-ação, inicialmente mediante revisão de literatura. A pesquisadora fará ainda encontros quinzenais de formação com 40 professores e gestores de uma escola pública de Ensino Infantil na cidade de

O escopo é descobrir se o emprego de um protocolo denominado sequência didática auxilia o aluno de cinco anos do Ensino Infantil a superar a fase do egocentrismo. A pesquisa baseia-se na teoria de Piaget segundo a qual, na escola, a criança dessa faixa etária deixa de ser autocentrada e se envolve

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 6.932.660

com os
outros, em uma relação de respeito mútuo que fundamenta a moralidade

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar se o trabalho com uma sequência didática, aplicado pelos professores da própria sala a partir de encontros formativos sobre o valor-respeito com crianças da Educação Infantil da idade de cinco anos, pode

apoiar o desenvolvimento da perspectiva moral e se é possível usar esse método para auxiliar as crianças na compreensão da perspectiva do outro (saída do egocentrismo).

Objetivos específicos:- Analisar se e como as propostas curriculares para a educação infantil abordam a temática do

desenvolvimento moral e do valor-respeito.- Analisar como se dá o desenvolvimento moral na criança a partir da perspectiva piagetiana, com ênfase na

idade de cinco anos;- Analisar como as crianças desenvolvem a noção de respeito a partir de revisão da literatura especializada

sobre a temática;- Identificar o efeito de uma sequência didática na construção do valor-respeito em um grupo heterogêneo,

aplicada pelos próprios professores da turma;- Analisar a sequência didática como uma ferramenta que pode contribuir para a construção do

conhecimento e de valores sociomoraís;- Analisar a influência de uma sequência didática na compreensão da perspectiva do outro e para a saída do

egocentrismo por crianças de cinco anos;- Contribuir para a formação do professor em relação ao desenvolvimento moral

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora afirma que participação nesta pesquisa não traz complicações legais, pois os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Tampouco oferece riscos à dignidade dos sujeitos da pesquisa, mas, em caso de cansaço ou constrangimento durante os encontros de formação, o participante poderá abandonar a atividade a qualquer momento.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 6.932.660

Quanto aos benefícios, o estudo deve contribuir para a construção de valores sociomoraís no âmbito da Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado em andamento na UNESP de Marília, sob orientação da dr^a Patrícia Unger Raphael Bataglia. O recorte da pesquisa baseia-se nas teorias de Piaget sobre a construção da moralidade no ambiente escolar, na faixa etária dos cinco anos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto de pesquisa "Formação continuada de professores da Educação Infantil para construção de sequências didáticas que tratem dos valores sociomoraís" está apto para análise ética deste CEP.

A folha de rosto foi preenchida adequadamente e assinada pelos responsáveis.

A autorização da instituição foi assinada pelo responsável. Foi ainda apresentada a autorização de uma instância maior, no caso, a Diretoria Municipal de Educação de Cafelândia.

O cronograma está exequível.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido com linguagem clara e acessível, com todas as informações necessárias para o bom entendimento da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 03/07/2024, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "Formação Continuada de Professores da Educação Infantil para Construção de Sequências Didáticas que tratem dos Valores Sociomoraís".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 6.932.660

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2338089.pdf	03/06/2024 12:02:49		Aceito
Outros	Escola_Declaracao.pdf	03/06/2024 12:02:24	PRISCILA CAROLINE MIGUEL	Aceito
Outros	SME_Declaracao.pdf	03/06/2024 12:01:49	PRISCILA CAROLINE MIGUEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	03/06/2024 12:00:57	PRISCILA CAROLINE MIGUEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_alterado_2024.docx	07/05/2024 09:58:15	PRISCILA CAROLINE MIGUEL	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	07/05/2024 09:57:43	PRISCILA CAROLINE MIGUEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 05 de Julho de 2024

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br