

Uma publicação do Instituto Vera Cruz

VALORES ÉTICOS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA: BOAS PRÁTICAS

VOLUME 2

Organização de
Adriana de Melo Ramos e Soraia Berini Campos

TCC – Turma 5
Pós-graduação As Relações Interpessoais
na Escola: das Competências
Socioemocionais à Personalidade Ética



**VALORES ÉTICOS
E COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS
NA ESCOLA:
BOAS PRÁTICAS
VOLUME 2**

Organização de
Adriana de Melo Ramos e Soraia Berini Campos

TCC – Turma 5
Pós-graduação As Relações Interpessoais
na Escola: das Competências
Socioemocionais à Personalidade Ética

Valores éticos e competências socioemocionais na escola: boas práticas

Organização de Adriana de Melo Ramos e Soraia Berini Campos

© Instituto Vera Cruz. Todos os direitos reservados.



Direção Geral

Heitor Fecarotta

Direção de Gestão

Marcelo Chulam

Direção Pedagógica

Regina Scarpa

Coordenação

Andréa Luize

Coordenação pós-graduação Relações Interpessoais na Escola

Adriana de Melo Ramos



Edição

Claudia Cavalcanti

**Projeto gráfico,
capa e diagramação**
Carina Midori Tiyoda

São Paulo, agosto de 2024

Catálogo: Alexandre Cardoso Leite / CRB8-7007

Valores éticos e competências socioemocionais na escola: boas práticas, volume 2 / organizado por Adriana de Melo Ramos e Soraia Berini Campos – São Paulo : Escola Vera Cruz Edições, 2024. 262 p. : il.

ISBN: 978-65-980545-1-9

1. Educação em valores 2. Prática de ensino
I. Ramos, Adriana de Melo II. Campos, Soraia Berini

CDD - 370.114

1. Educação em valores - 370.114
2. Prática de ensino - 370.733

SUMÁRIO

Prefácio	8
Apresentação	16
Introdução teórica	20
Capítulo 1: Práticas morais com alunos	28
Embasamento teórico	29
I. Formação da personalidade ética: algumas concepções teóricas	29
II. Cooperação e as práticas morais	33
III. A cooperação e o protagonismo dos alunos nas aulas de Educação Física	37
IV. Dilemas morais como uma estratégia para a construção de valores	41
V. Aprendizagem-serviço	42
Prática 1 – Arandu: vivenciar o cooperar por meio de jogos e brincadeiras indígenas	46
Implicações pedagógicas	53
Prática 2 – Jogando com a literatura: “De quem é a primeira acerola?” – Os conflitos entre as crianças pequenas	59
Implicações pedagógicas	63
Prática 3 – A cooperação e o protagonismo dos alunos nas aulas de Educação Física	66
Implicações pedagógicas	73
Prática 4 – O lugar na fila do ingresso	77
Implicações pedagógicas	81
Prática 5 – Construção coletiva com jovens protagonistas em uma ação cooperativa	85
Implicações pedagógicas	89
Considerações finais: práticas morais com alunos	92

Capítulo 2: Práticas morais com professores e gestores.....	97		
Embasamento teórico.....	98		
I. Depois de Piaget – Kohlberg e a moral.....	101		
II. Albert Bandura e outros apontamentos sobre a moral: a teoria social cognitiva e o desengajamento moral.....	103		
III. Robert Selman e as estratégias de negociação interpessoal.....	106		
IV. Desenvolvimento afetivo e a sua relação com desenvolvimento moral.....	110		
V. A personalidade ética e o papel da afetividade.....	111		
VI. As representações de si.....	114		
VII. Comunicação construtiva e a sua relação com a formação da personalidade ética.....	116		
VIII. Práticas pedagógicas que visam à formação de personalidades autônomas.....	124		
Prática 1 – Clima organizacional/cuidado por meio da escuta ativa.....	130		
Implicações pedagógicas.....	133		
Prática 2 – Afetividade e comunicação construtiva na escola.....	135		
Implicações pedagógicas.....	149		
Prática 3 – Comunicação assertiva para aprimorar relações.....	155		
Implicações pedagógicas.....	161		
Prática 4 – A vida escolar ou Efeito Pigmaleão? Diálogos sobre o engajamento moral docente.....	165		
Implicações pedagógicas.....	177		
Prática 5 – Conflitos interpessoais na escola.....	180		
Implicações pedagógicas.....	189		
		Considerações finais: práticas morais com professores e gestores.....	191
		Capítulo 3: Práticas morais com família.....	193
		Embasamento teórico.....	195
		I. Desenvolvimento da moralidade entre alunos de 11 e 12 anos.....	195
		II. O papel da família no desenvolvimento integral dos seus filhos.....	198
		III. O papel da escola no desenvolvimento integral dos estudantes.....	201
		IV. Parcerias: caminhos a se percorrer.....	203
		V. Educação digital e convivência online.....	206
		Prática 1 – Parceria família e escola na educação digital de estudantes entre 11 e 12 anos.....	210
		Implicações pedagógicas.....	216
		Considerações finais: práticas morais com família.....	220
		Considerações finais.....	222
		Referências bibliográficas.....	226
		Anexos.....	238
		Apêndice.....	254

PREFÁCIO

Patrícia Unger Raphael Bataglia

A trajetória na carreira acadêmica demanda um comprometimento substancial; entretanto, ao longo dos cerca de 25 anos em que venho percorrendo esse caminho, tenho sido agraciada com inestimáveis recompensas. Dentre elas, destaco dois autênticos privilégios que incessantemente recebo: o de testemunhar o desenvolvimento e o crescimento de indivíduos engajados na pesquisa e no estudo contínuo, os quais demonstram entusiasmo e se reinventam, transformando suas realidades; e, simultaneamente, o meu próprio crescimento e aprendizado contínuos.

Fui honrada com o convite para proferir palestras no início das atividades do curso de pós-graduação intitulado “As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética”. O tema das apresentações versou sobre o desenvolvimento moral na criança. Ao observar a audiência composta por estudantes, percebo nos seus olhares uma curiosidade e um interesse expressivos. Além disso, tenho o privilégio de ouvir relatos abrangentes, que vão desde experiências de educadores engajados em comunidades e projetos sociais até profissionais que atuam em escolas públicas e privadas, atendendo a diversos estratos socioeconômicos.

O desfecho desse curso de pós-graduação se materializa neste ebook, o qual tenho o prazer de prefaciar. É gratificante e estimulante observar a profundidade e a leveza com que os estudantes apresentam as ideias de renomados autores clássicos, tais como Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Georg Lind, Josep Maria Puig e Albert Bandura, dentre outros notáveis. Isso ressalta, mais uma vez, o privilégio previamente mencionado: o de poder observar o significativo crescimento, a reflexão e o substancial desenvolvimento pessoal e profissional alcançados pelos estudantes ao longo do curso. Quanto eles contribuíram para a educação mudando suas práticas a partir do aprendizado nessa pós-graduação!

Cito aqui a apresentação de um dos grupos de autores:

Somos um grupo de educadores inquietos e sonhadores, mas do tipo que não deixa a ação de lado. Desejamos qualidade na educação do país e, por isso, assumimos diariamente a responsabilidade pelas mudanças que queremos ver. Buscamos no estudo, na troca e nos encontros os caminhos a seguir (p.26).

Tal é a experiência vivenciada pelo leitor ao percorrer as páginas deste ebook: a de conhecer educadores sonhadores que, por sua natureza inquieta, encantam e promovem transformações em si por onde passam. E é importante enfatizar: transformam a si próprios e ao outro. São tantas as experiências significativas proporcionadas às crianças por esses educadores! Quanta influência exercem ao analisar questões como dilemas morais, jogos cooperativos, conflitos interpessoais, trabalho com sentimentos e emoções, linguagem do educador etc.

As crianças, os adolescentes, as famílias e a comunidade escolar em sua totalidade, os quais foram expostos às sequências didáticas delineadas neste ebook, bem como aqueles que ainda serão beneficiados por tais experiências,

constituem testemunhas da excelência do trabalho minuciosamente apresentado nesse contexto.

No início deste texto, destaquei que o segundo benefício conferido pela trajetória acadêmica é o meu contínuo crescimento pessoal. A cada aula que leciono, absorvo novos conhecimentos. Cada orientação representa uma oportunidade valiosa de aprendizado; logo, não há dúvida de que a experiência de familiarizar-me com este texto proporcionou-me a vivacidade de novas ideias.

Gostaria de chamar atenção para três pontos do texto que instigaram reflexões e permitiram aprendizado em minha experiência. Em primeiro lugar, destaco a abordagem da aprendizagem-serviço. Tenho aplicado essa metodologia em projetos de extensão, buscando envolver os estudantes de graduação em práticas supervisionadas que geram aprendizado e formação, atendendo, ao mesmo tempo, a necessidades da comunidade. Valorizo sobremaneira a oportunidade que essa interação oferece tanto aos estudantes quanto à comunidade. Na seção do ebook destinada a tratar das práticas morais com os alunos, a aprendizagem-serviço é apresentada como uma metodologia cooperativa que enfatiza o protagonismo estudantil e promove uma aprendizagem intencional vinculada ao benefício da comunidade.

A interconexão entre a aprendizagem-serviço e a cooperação revela-se muito profícua. Os projetos desenvolvidos pelo viés da abordagem da aprendizagem-serviço destacam a dinâmica do processo, o protagonismo estudantil, e a ênfase na prática, dentre outros fatores. No entanto, poucos estudos apontam o quanto essa abordagem favorece o aspecto central para o desenvolvimento moral, conforme delineado por Piaget (1932), que transcende a heteronomia: a cooperação. Puig (2016) discute a aprendizagem-serviço como uma prática de virtude, uma vez que ela pode contribuir para a

formação de valores sociomoraes. No entanto, a essência dessa prática reside na construção de uma atitude cooperativa, elemento crucial para a autonomia. É relevante ressaltar que não se trata apenas da realização de ações cooperativas, mas também da reflexão sobre a ação conjunta entre pares.

O segundo ponto que desejo salientar está relacionado ao desenvolvimento moral e à educação em valores, considerando o ambiente escolar e a dinâmica entre educador e educando. O que as diversas práticas descritas neste ebook evidenciam é que a aprendizagem escolar pode e deve estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento integral do indivíduo. Ao atuar na área da Educação Física, por exemplo, o educador pode criar um ambiente propício, estabelecer relações e implementar atividades que transcendem os limites do ensino tradicional.

A educação integral implica a inseparabilidade entre cognição, afeto, ação, sociabilidade e todas as instâncias que compõem o ser. Dada essa indissociabilidade, é imperativo que tais elementos recebam acolhimento tanto na escola quanto pela escola. Embora os projetos político-pedagógicos frequentemente mencionem o termo “educação integral”, é menos comum a efetiva chance de se ter experiências que valorizem aspectos além do convencional, ultrapassando os limites do conteúdo tradicional e do autoritarismo, contribuindo pouco ou nada para a formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos, que são fundamentais para uma sociedade plural e democrática, conforme almejamos.

Por último, o terceiro aspecto sobre o qual desejo discorrer refere-se ao trabalho com emoções e sentimentos. Nesse contexto, recorro a La Taille (2006), ao afirmar que “Se, para agir moralmente, é necessário que a inteligência esteja convencida, também é preciso que o coração esteja sensibilizado” (p. 104). Agir de maneira moral requer um juízo moral

desenvolvido, demandando reciprocidade e, em suma, competências intelectuais. Contudo, como Piaget (1932) conclui, embora seja uma condição necessária, a inteligência não é suficiente por si só. O trabalho com as emoções, conduzido de maneira atenciosa e respeitosa em relação às crianças e aos adolescentes na escola, revela-se essencial. Nesse contexto, resalto algumas referências que exploram a interseção da afetividade, educação e moralidade, como Souza (2011), Vinha (2000) e Tognetta (2009), além de Knoener e Leonardi (2022), que resumem a ideia da educação em valores, do seguinte modo:

[...] A escola que pretende uma educação baseada em valores o mais importante não é o quanto se produz, mas sim como as crianças aprendem, e isso é fortemente influenciado pelo ambiente sociomoral promovido. É preciso que professoras e professores reflitam e considerem em seu planejamento e rotina alguns pontos essenciais, dentre eles: organização do espaço; equilíbrio entre a iniciativa infantil e as atividades dirigidas; a atenção aos aspectos emocionais e não só aos cognitivos; rotinas estáveis, mas com atividades variadas; propostas que promovam o desenvolvimento integral; uso de linguagem respeitosa; atenção às necessidades individuais de cada criança; enfim, a promoção de um ambiente sociomoral cooperativo [...] (Knoener e Leonardi, 2022, p. 50).

Encerro recomendando a leitura deste ebook, que oferece exemplos inspiradores de tudo o que tanto queremos para nossas crianças e nossos adolescentes.

Boa leitura!

Referências bibliográficas

KNOENER, D. F.; LEONARDI, S. D. G. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência:** por quê? Organização de Luciene Regina Paulino Tognetta e Rita Melissa Lepre. Americana: Adônis, 2022.

LA TAILLE, Y. D. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

PUIG, J. M. Aprendizaje-servicio y educación en valores. **Revista Digital de la Asociación Convives**, dez. 2016.

SOUZA, M. T. C. C. de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, abr.-jun. 2011, v. 27, n. 2, p. 249-254.

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

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

[Retorno ao sumário](#)

APRESENTAÇÃO

Adriana de Melo Ramos e Soraia Berini Campos¹

¹

Adriana de Melo Ramos tem pós-doutorado na área de Formação de Professores pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutorado em Educação pela mesma instituição de ensino. É pesquisadora e membro do Gepem (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – Unicamp/Unesp) e do NPEEI (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Infância – Instituto Vera Cruz). Membro do GT Psicologia e Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), coordena o curso de pós-graduação As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética, do Instituto Vera Cruz. Atua, também, como docente do curso de Pedagogia na mesma instituição. É responsável pela implementação, coordenação e desenvolvimento do programa "Convivência Ética na Escola", em diversas redes e escolas públicas e particulares de várias regiões do Brasil, além de gestora integrada da Convivere Mais.

Soraia Berini Campos é mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e especialista em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral. Dedicou-se às pesquisas da área de Psicologia Moral e à avaliação de programas em educação em valores. Formadora de docentes em escolas públicas e particulares, compõe o corpo docente do curso de pós-graduação As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética, do Instituto Vera Cruz. É gestora de projetos da Convivere Mais.

O presente livro, intitulado Valores éticos e competências socioemocionais na escola: boas práticas – Volume 2, é produto da coletânea de um conjunto de atividades que foram criadas intencionalmente pelos alunos do curso de pós-graduação As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética, da turma 5. Oferecido pelo Instituto Vera Cruz (São Paulo/Brasil), o curso tem a duração de cinco semestres, com uma carga horária de 410 horas. Seu objetivo é formar especialistas aptos a identificarem e intervirem em problemas de convivência e atuarem na construção de um clima escolar positivo, que favoreça o desenvolvimento sociomoral e socioemocional da criança e do adolescente, numa perspectiva construtivista.

O curso, coordenado por Adriana de Melo Ramos, é direcionado a diretores, coordenadores, orientadores educacionais e professores graduados em Nível Superior que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de demais interessados no tema. Durante quatro semestres, foram oferecidas no curso disciplinas voltadas à exposição de conceitos e conteúdo a partir de um embasamento teórico sólido sobre a construção da personalidade ética, o trabalho com valores na escola e as estratégias

preventivas e interventivas aos problemas de convivência, como bullying, agressão virtual, indisciplina e transgressões. Ampliando o conhecimento científico, foram apresentadas recentes pesquisas sobre a temática, contemplando aspectos da pós-modernidade, suas mudanças de paradigma e as relações estabelecidas com os valores éticos e as competências socioemocionais. Este ebook reúne os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dessa turma e de seus respectivos professores-orientadores, e se organiza da seguinte maneira: cada capítulo discorre sobre práticas direcionadas a um determinado público-alvo: alunos, professores e gestores, e familiares. As sequências das práticas foram planejadas com a intenção de promover a reflexão e a discussão com os diversos membros da comunidade educativa. Esses debates visam abranger os valores e as competências socioemocionais essenciais para o desenvolvimento rumo à autonomia moral e à construção de ambientes mais respeitosos, justos, generosos e democráticos, dentro e fora dos muros da escola.

Você conhece o ebook *Valores éticos e competências socioemocionais na escola: boas práticas – vol. 1?*

Acesse: <http://bit.ly/bookboaspraticas-rie>

[Retorno ao sumário](#)

INTRODUÇÃO TEÓRICA

Professoras orientadoras:

Adriana de Melo Ramos
Fernanda Issa de Barros Farhat
Flávia Maria de Campos Vivaldi
Lívia Maria Ferreira da Silva
Mariana Tavares Almeida Oliveira
Sanderli Aparecida Bicudo Bonfin
Sandra Cristina Dedeschi
Soraia Berini Campos
Thais Cristina Leite Bozza

A função social da escola nos alerta para um compromisso institucional com a formação de seres humanos cada vez mais comprometidos com o bem comum. Assim, considerando o sentido de educação integral presente nos documentos nacionais de educação, o papel da escola pressupõe um comprometimento com o desenvolvimento humano em suas distintas dimensões biopsicossociais.

Mais do que nunca, torna-se indiscutível o papel da escola para a formação da personalidade dos sujeitos, e, querendo ou não, as instituições escolares influenciam de maneira significativa. Seria praticamente impossível a escola se eximir do trabalho com a moralidade, uma vez que as relações que permeiam as escolas estão pautadas em normas e condutas. Nesse sentido, um significativo desafio é pensar na maneira mais adequada de se relacionar com as crianças e os adolescentes para que eles mesmos possam construir suas convicções morais acerca de como podem se relacionar consigo e com os outros.

Compreendemos que os valores são construídos a partir da interação com o meio e com as pessoas, nem somente um ou outro, mas será justamente por meio dessa interação que os sujeitos vão construindo sua identidade. Detalharemos

a seguir. Portanto, conhecer o processo do desenvolvimento humano é um percurso que se faz necessário para que possamos compreender o que é esperado em termos de raciocínio (cognitivo e moral) em cada estágio de desenvolvimento. Partimos dos pressupostos da teoria epistemológica de Jean Piaget, a qual explica como o ser humano se desenvolve do ponto de vista cognitivo.

De acordo com o teórico suíço, o conhecimento vai sendo construído por meio de um processo de sucessivas abstrações, mediadas por interações do sujeito com os meios físico e social; ou seja, nos termos de Piaget (1967b, p. 590, *apud* Sanchis; Mahfoud, 2007, p. 166), “[...] o conhecimento repousa em todos os níveis sobre a interação entre o sujeito e os objetos, [...] mesmo quando o conhecimento toma o sujeito como objeto, há construções de interações entre o sujeito-que-conhece e o sujeito-conhecido”, ou seja, as crianças aprendem o que vivem e vão se constituindo por meio daquilo que experimentam.

Dessa maneira, o conhecimento já existente depara com algo novo (assimilação), o que gera um desequilíbrio cognitivo, levando a uma reorganização do pensamento (acomodação), o que dá origem a abstrações cada vez mais refinadas.

Segundo Becker (2001, p. 47), “a palavra latina *abstrahere* significa retirar, arrancar, extrair algo de algo [...]. O processo do conhecimento está restrito ao que o sujeito pode retirar, isto é, assimilar, dos observáveis e não observáveis, num determinado momento”.

Ora, assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem, ou seja, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar de “adaptação” o equilíbrio dessas assimilações e acomodações. Essa é a forma geral de equilíbrio psíquico.

O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva, como uma adaptação sempre mais precisa à realidade.

Piaget (2006) observou que o desenvolvimento se dá através de estágios pelos quais a forma de pensar evolui. Cada estágio serve também de preparação para o próximo, numa sequência invariável, sem saltos, por meio de um processo denominado de abstração reflexiva, o qual é responsável por formar novas combinações de operações, tornando possível que, no último estágio, o sujeito seja capaz de pensar sobre o pensar.

Quanto mais evoluído o estágio, mais elaborados tendem a ser os raciocínios das pessoas, podendo haver uma diferenciação quanto aos ritmos próprios e peculiares de cada ser humano. Ainda pode-se afirmar que esses estágios se aplicam de maneira universal, ou seja, acontecem da mesma forma em pessoas que passam por diferentes processos culturais de formação. Esses estágios são: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório-concreto e o operatório-formal². Para fazer julgamentos morais de níveis mais elevados, o sujeito precisa de estruturas cognitivas (as quais não garantem, mas tornam possível) que lhe permitam fazer abstrações, coordenar perspectivas distintas, fazer proposições lógicas, classificar e considerar possibilidades e hipóteses, além de deduzir implicações, o que só é possível a partir desse estágio.

No que tange ao desenvolvimento moral, Piaget, no livro *O juízo moral na criança (1932–1994)*, estabelece

² De acordo com Piaget (1975), esses estágios têm faixas etárias estimadas para ocorrer: o sensório-motor vai do nascimento até por volta dos 2 anos de idade; o pré-operatório vai dos 2 até cerca dos 6 anos de idade; o operatório-concreto vai dos 7 até por volta dos 11 anos de idade; e o operatório-formal começa por volta dos 12 anos. É fundamental não perdermos de vista que essas idades servem como parâmetros, mas não devem engessar os estágios, uma vez que a estrutura biológica é fundamental para o desenvolvimento cognitivo; no entanto, não é determinante.

tendências de como a criança se relaciona com a moral a partir da sua compreensão sobre as regras nos jogos infantis e do julgamento a respeito de situações envolvendo a moral da justiça. O autor preconiza que, num momento inicial, a criança não tem consciência moral e vive num estado chamado de anomia, caracterizado pela ausência de normas, voltando-se para um estado de egocentrismo no qual vê apenas a si mesma como ser que possui necessidades e busca benefícios. Aos poucos, de acordo com o crescimento e com a convivência com outras pessoas, ela passa a perceber uma lógica maior do que ela mesma, que envolve o outro, numa dimensão chamada de heteronomia, a qual pode ser compreendida como uma moral de respeito unilateral à autoridade imposta por um adulto, em que a regulação das condutas está fora do sujeito.

A moral heterônoma se refere à moral da obediência às pessoas com poder, com autoridade. Como supracitado, no sujeito heterônomo a fonte de obediência é exterior. Nessa etapa do desenvolvimento, o egocentrismo aparece na relação com os adultos como um desafio em entender o porquê das regras, e assim conservá-las e obedecê-las. Já na relação entre os pares, aparece pela dificuldade em coordenar perspectiva, uma vez que do ponto de vista cognitivo há uma ausência da reversibilidade do pensamento.

Sendo assim, é fundamental que os adultos auxiliem as crianças para que possam, cada vez mais, se descentrar de suas perspectivas e consigam, então, perceber e identificar outras opiniões e diferentes sentimentos. Dessa forma, paulatinamente, elas podem ter mais condições de coordená-los autonomamente. A oportunidade de cooperar é imprescindível para o sujeito transformar o sentimento unilateral em respeito mútuo.

Isso posto, o caminho para a autonomia seriam as relações de respeito mútuo, reciprocidade e cooperação.

A dimensão da *autonomia*, na qual a pessoa se pauta pela sua própria consciência individual, é o estágio mais elevado sob o ponto de vista do desenvolvimento moral, e não necessariamente será alcançado, a depender da pessoa e de seu ambiente sociomoral; tampouco é estanque (é possível que uma pessoa seja heterônoma em uma situação e autônoma em outra).

Para Piaget (1932), "só a cooperação leva à autonomia". O que vai determinar se uma pessoa é mais autônoma ou mais heterônoma é o lugar que os valores morais ocupam em sua hierarquia de valores. Portanto, se são mais periféricos, o sujeito tende a ser mais heterônomo, mas se forem mais centrais, autônomo.

Embora os estudos de Piaget (1932/1994) sobre a afetividade tenham sido pouco investigados, ele se debruçou na tarefa de compreendê-la. Houve um esforço efetivo para confirmar a coexistência entre a afetividade e a inteligência. Isso quer dizer que Piaget preconizava que a inteligência é um meio para realizar a ação, enquanto a afetividade oferece um fim, ou seja, um objetivo para agir e corresponde aos interesses, aos esforços e aos sentimentos que movem o querer fazer, como uma força energética que não se traduz nem na inteligência e nem na competência. Assim, tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo se desenvolvem em paralelo para a formação da personalidade.

Comentaremos brevemente alguns estudos que informam sobre como o ambiente escolar interfere na formação moral.

Alguns estudos (De Vries e Zan, 1998) já demonstraram que o ambiente escolar interfere na formação da personalidade dos estudantes, podendo contribuir para a integração de valores morais à identidade do sujeito. Para que isso ocorra, é necessário que a instituição educativa seja um

espaço em que o diálogo, o respeito mútuo, a justiça e a solidariedade sejam valores efetivamente experimentados e que pautem as diversas decisões, metodologias, o currículo e o sistema de avaliação. Nesse sentido, é importante que os valores morais e as competências socioemocionais formem um conteúdo desenvolvido de modo curricular, intencionalmente planejado, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, uma vez que, em cada etapa da escolaridade, as necessidades educativas são diferentes e cada vez mais complexas. Além do aspecto curricular, a instituição deve garantir que as tomadas de decisão ocorram em colegiados, de modo que os diversos atores da comunidade escolar sejam protagonistas; isto é, analisem os assuntos que surgem, elaborem e discutam soluções para as questões e os problemas do cotidiano escolar. Para isso, é necessário que os tempos e espaços dedicados a esses momentos estejam contemplados no calendário escolar.

Araújo (1993) refletiu acerca do papel do ambiente cooperativo na sala de aula no desenvolvimento da autonomia moral. De acordo com o autor, o que potencializa tal desenvolvimento é o tipo de relações que se estabelecem nesse ambiente, que são experimentadas pelos alunos, se autoritárias ou cooperativas.

Compreendemos que não é tão simples construir ambientes democráticos em sala de aula, considerando múltiplos fatores que podem dificultar a realização desse trabalho, como compreender de que modo a criança se desenvolve, como lidar com as regras, a mediação dos conflitos e o tipo de linguagem mais adequada, dentre outros. No entanto, se desejamos ser coerentes com nossos desejos em formar pessoas críticas, responsáveis e autônomas, não temos outro caminho a não ser nos apoiarmos nos pressupostos que sustentam o trabalho docente.

Portanto, uma educação construtivista visa que os educadores compreendam visceralmente como a criança constrói o conhecimento, além de como ela se desenvolve em todos os aspectos.

Outro fator importante para que as crianças e os jovens considerem, cada vez mais, os valores morais como uma perspectiva ética (La Taille, 2006) é a atenção e a qualidade que os educadores atribuem à gestão das relações sociais: aos conflitos entre os discentes, ao *bullying*, ao *cyberbullying*, às transgressões às regras e às incivildades. Os conflitos interpessoais são comuns em toda e qualquer escola. É imprescindível que os docentes desenvolvam habilidades para lidar com essas situações, de maneira que os alunos aprendam estratégias mais elaboradas, a fim de considerar suas perspectivas, mas também a do outro. É preciso que as situações de conflito sejam vistas como oportunidades de aprendizagem de regras, princípios e valores, e não como problema a ser evitado.

[Retorno ao sumário](#)

CAPÍTULO 1

PRÁTICAS MORAIS COM ALUNOS

Ana Cecília Caetano Franco
Caio Cappelli de Paula
Carolina Salce Jahnel
Elisangela Evangelista da Silva
Elisabete Cardieri
Fernanda Pinheiro Franco Tavares
Gabriela Reami Salati
Gláucia de Britto Alvares Affonso
Jessica Magalhães Coutinho
Karinne Luiz Gomes
Lais Gonzalez Gil
Luciana Teixeira de Andrade
Luiz Felipe Busse Penna
Mariana Tarantino Zurita Dominguez
Tais Maria Gomes
Thais Hokoç Moura de Melo
Victoria de Toledo Piza Dencker

Professoras orientadoras:

Lívia Maria Ferreira da Silva
Sanderli Aparecida Bicudo Bonfin
Sandra Cristina Dedeschi
Soraia Berini Campos

EMBASAMENTO TEÓRICO

I. Formação da personalidade ética: algumas concepções teóricas

A preparação de crianças e adolescentes para a vida, como pessoas e cidadãos, implica duas dimensões indissociáveis: o processo subjetivo inerente a cada ser humano, com sua singularidade e história; e sua inclusão social em uma comunidade local inserida em comunidade cultural ampliada (município, estado, país). Atualmente, destaca-se o termo “glocal” – como cidadãos, precisamos pensar globalmente e agir localmente.

Nesse processo, a família e a escola constituem-se os espaços/tempos fundantes de tal percurso vital e formativo que cada um realiza desde o nascimento. Como sabido, durante o desenvolvimento de crianças e adolescentes pode-se observar características e etapas comuns a todos os seres humanos: do desenvolvimento motor ao afetivo, da sofisticação do desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento moral, num movimento de interdependência e conexões que constitui quem somos, nossas escolhas e nossos querer e fazeres, individuais e coletivos.

Assim, esse desenvolvimento parte de um egocentrismo absoluto, no campo cognitivo, para uma capacidade cada vez maior de compreender perspectivas diferentes e de coordená-las. No aspecto afetivo, há um equilíbrio entre a valorização de si mesmo e do outro. Por fim, no campo da moralidade, os valores morais tendem a se integrar cada vez mais na personalidade do indivíduo (La Taille, 2006).

Piaget concluiu que o desenvolvimento humano se dá por um processo que ele denominou de *equilíbrio*, que é desencadeado pelo *desequilíbrio cognitivo*. Quando o sujeito interage com o meio, é capaz de perceber *contradições* que podem gerar *desequilíbrios cognitivos*, levando-o a rever suas *concepções*. Dessa maneira, ele precisará se reorganizar intelectualmente para atingir uma etapa superior de pensamento, chegando a um novo *equilíbrio cognitivo* (*autorregulação*). De acordo com Piaget, esse processo ocorre, também, na formação das *concepções de regras, justiça e de outros valores morais*.

Considerando os objetivos deste trabalho, dedicaremos um olhar mais atento ao desenvolvimento moral dialogando com as contribuições de Jean Piaget (1896–1980) e de Lawrence Kohlberg (1927–1987). Assim faremos pois cada qual destaca aspectos que se complementam e contribuem para refletirmos sobre práticas educativas que favoreçam a formação da personalidade ética de nossos estudantes.

No livro *O juízo moral na criança* (1932/1994), Piaget apresenta seu percurso de investigação para compreender a construção do *senso moral* pelas crianças e, partindo do *jogo de regras*, observou como a *consciência das regras* se constitui gradualmente. Com esse trabalho, identificou que a formação da *moralidade* ocorre passando por três estágios: *anomia*, experimentada nos primeiros anos de vida, em que a criança percebe que há regras presentes nas relações, há “certo e errado”, “pode e não pode”. Aos poucos, reconhece esses combinados, os procedimentos comuns, e assume (por amor ou temor) o respeito por eles. Passa-se, assim, à fase da *heteronomia*, que se mantém da infância ao início da adolescência, em que o “outro” (pessoas ou instituições) apresenta e determina regras que devem ser respeitadas (mesmo que nem sempre a criança concorde com elas). E, por fim, há um

percurso gradual para o exercício da *autonomia*, e o agir moral passa a ser assumido e consolidado.

[...] À heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito à medida que é mutuamente consentida (Piaget, 1994, p. 60).

Vários processos se evidenciam nesse estágio. A regra passa a ser entendida como *livre decisão das pessoas* e perde o status de *sagrada*, para ser valorizada como *construção do grupo, mútua e consensual*. “[...] quando a regra deixa de ser exterior às crianças para depender apenas de sua livre vontade coletiva, incorpora-se a consciência de cada um e a obediência individual não tem mais nada de espontânea” (*ibidem*, p. 64). Como indicado na citação anterior, a heteronomia vai se configurando para que a autonomia se constitua como comportamento.

De acordo com Piaget (1932/1998), as relações de *cooperação*, que são aquelas que ocorrem entre pares, contribuem para o desenvolvimento da *autonomia intelectual e moral*, uma vez que as atividades em grupos levam os indivíduos a reverem seus pontos de vista e a se submeterem a regras comuns.

Sabendo que a formação moral inclui a *valorização da diversidade*, oferecer às crianças e aos adolescentes experiências de *cooperação e práticas de reciprocidade* favorece esse desenvolvimento, apontando também a *dimensão da moralidade e o valor da generosidade nas relações com os colegas*. Nesse sentido, por meio do trabalho com jogos e brincadeiras indígenas cooperativas, as crianças estarão em contato com outro sentido do jogo, do ponto de vista de outra cultura, podendo ampliar seu

repertório e conhecer outros valores. Apesar de a lei brasileira estabelecer a obrigatoriedade do estudo da história da cultura indígena e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio, sabemos que o trabalho intencional sobre a diversidade acontece desde a Educação Infantil; portanto, oferecer experiência é fundamental.

Prosseguindo com as investigações sobre desenvolvimento moral, Laurence Kohlberg (1992 *apud* Fernandes e Martins, 2022) dedicou suas pesquisas aos sujeitos adolescentes e adultos, contribuindo, assim, para ampliar as concepções de heteronomia e autonomia propostas por Piaget. A partir da discussão de dilemas morais como procedimento que possibilita a identificação do raciocínio moral elaborado pelo sujeito diante de um conflito entre dois valores ou princípios válidos e, ao mesmo tempo, opostos e irreconciliáveis, Kohlberg observa as justificativas convidando os sujeitos participantes a reconhecerem e confrontarem concepções e preconceções que sustentam as escolhas possíveis, diante da situação apresentada.

Como ressalta Bataglia (2014), para suscitar reflexão e engajamento, os dilemas devem apresentar uma questão moral, que envolva dimensões afetivas e cognitivas capazes de mobilizar o sujeito integralmente.

O conceito de competência moral é importante para a reflexão que propomos neste artigo, pois remete à capacidade do exercício efetivo de uma ação moral fundada em princípios que foram refletidos e discutidos. Silva e Bataglia (2020, p. 528) contribuem para explicitar que:

[...] agir moralmente depende do desenvolvimento de uma capacidade, a de refletir e aplicar consistentemente princípios em situações difíceis, dilemáticas. Quando nos deparamos a essas situações que exigem de nós uma resposta e os cursos de ação possíveis são conflitantes e mutuamente excludentes, somos mobilizados

afetivamente e, nesse momento, exibimos ou não a capacidade de agir de acordo com princípios, apesar da comoção. É essa capacidade [...] a competência moral.

Segundo Bataglia (2010, p. 84), Kohlberg apresentou o conceito de competência moral em 1964, definindo-o como “a capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais (baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos”.

Até aqui buscamos lembrar alguns conceitos sobre desenvolvimento moral como um processo que solicita, gradualmente, a percepção e o reconhecimento das nossas escolhas e dos valores que as sustentam, ou seja, implica um movimento de intencionalidade reflexiva, que necessita ser provocado nos espaços formativos e de convivência.

II. Cooperação e as práticas morais

O trabalho nas escolas tem um papel fundamental, devendo focar em fortalecer e tornar centrais os valores morais no dia a dia das crianças, uma vez que, quanto mais central for determinado valor na vida do sujeito, mais ele se sobreporá a outros impulsos que venham a surgir em momentos de conflito. De tal modo, podemos fazer isso por meio da criação de espaços para trocas de pontos de vista, hierarquização de valores e tomada de consciência de princípios e valores que sustentam as ações, através de atividades problematizadoras e reflexivas, baseadas em relações cooperativas.

Devemos aqui ressaltar a importância que Piaget (1964/1998) deu ao falar do papel da cooperação nas relações interindividuais. Segundo o autor, somente a partir das relações interindividuais pautadas na cooperação, isto é, em relações simétricas de respeito mútuo, será possível o desenvolvimento da autonomia, necessário ao desenvolvimento da moralidade. Ele explica ainda que, na contrapartida da

cooperação, crianças criadas e educadas em ambientes coercitivos costumam ter níveis de pensamentos reversíveis menores, entendendo pensamento reversível como a capacidade de compreender que certos processos podem ser desfeitos ou revertidos.

Uma importante conquista para que seja possível alcançar a autonomia se inicia em torno dos 7 e 8 anos de idade. Isso acontece uma vez que o egocentrismo presente nas relações de coação, aos poucos, vai dando lugar a processos mais amplos de socialização que favorecem a cooperação. Nesse período, o indivíduo passa a confrontar suas convicções com as daqueles com quem se relaciona e passa a ser possível que realize trocas mais equilibradas com outros sujeitos. As crianças passam a ter capacidade para “operar com” o outro, o que não quer dizer que sempre se deva chegar a um acordo, como alerta Menin (1996, p. 52):

Muitas vezes a cooperação quer dizer discussão, e não acordo. Mas numa discussão equilibrada, de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater os dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios.

A cooperação passa a ser possível, pois desenvolvem a descentração de seus próprios pontos de vista, ou seja, tornam-se capazes de considerar pensamentos e sentimentos do outro. Conforme um indivíduo estabelece relações com mais igualdade, poderá descobrir que existem opiniões diferentes das suas, que as pessoas têm formas diversas de pensar, e que devem ser respeitadas. À medida que vai se descentrando, a criança consegue integrar o outro às suas ações e aos seus pensamentos. Vale considerar que esse tipo de relação se baseia numa outra forma de respeito, em que as obrigações não são impostas pela autoridade. A presença do respeito mútuo, como é chamado, favorece as relações de reciprocidade.

Nesse contexto, se o objetivo da educação é o de auxiliar o desenvolvimento da autonomia moral das crianças, é necessário que se paute em relações de cooperação e respeito mútuo. Como apontado por Piaget (1973), não é possível o desenvolvimento da autonomia se as crianças estiverem numa atmosfera de autoridade e de opressão, seja intelectual ou moral. Por esse motivo, as escolas precisam substituir as práticas coercitivas por mecanismos que levem à construção de ambientes que promovam relações mais cooperativas.

Para a promoção da autonomia moral, é possível o uso de um importante recurso – as práticas morais – que, segundo os estudos de Puig (2002), apresentam um importante pressuposto: a tomada de consciência de seus protagonistas, uma vez que, por meio de práticas reflexivas e dialógicas, tornam-se um rico recurso para a aprendizagem ativa. Segundo esse autor, uma prática moral pode ser vista como um curso de acontecimentos humanos culturalmente estabelecido, que ocorre de forma organizada, rotineira e educacional. A realização de uma prática moral conta com ações que permitem enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral (Puig, 2002, p. 62).

Em seus estudos, Puig classifica as práticas morais como procedimentais ou substantivas. Entretanto, esclarece que uma não exclui a outra, e é importante que elas sejam utilizadas de forma que se complementem. As práticas substantivas são pautadas na repetição de valores e modelos morais já definidos, não dando abertura para a criação. Entretanto, para a realização de práticas morais procedimentais, contamos com o uso de ferramentas de trabalho que permitem buscar ou criar algo de cunho moral. Trata-se de procedimentos que abram espaço para a expressão de ideias e criatividade moral, já que os alunos serão estimulados a usar a imaginação. Esse tipo de prática se subdivide em dois

tipos: **as práticas de deliberação**, cujo foco está em propostas para o uso do diálogo e o intercâmbio de ideias, visando a avaliação das situações e a busca por soluções moralmente aceitáveis; e **as de reflexividade**, que apresentam propostas que favorecem o autoconhecimento, a autoavaliação e a autoconstrução pessoal, aspectos que vão contribuir para o desenvolvimento psicológico e moral do indivíduo.

Em nossas práticas, propomos desenvolver ações cooperativas, explicitando valores morais com o objetivo de fortalecê-los nas crianças, tendo em vista o saber fazer e o querer fazer moral, que caminham e se desenvolvem paralelamente. Os jogos e as atividades cooperativas sugeridos em nossas práticas servem como estratégia para que as crianças possam refletir juntas sobre possíveis soluções, experimentar a frustração juntas e pensar em encaminhamentos para diferentes situações. Desse modo, elas poderão resolver situações não só em benefício próprio, mas do todo, trabalhando, assim, princípios que sustentam as regras de convivência e que geram respeito mútuo.

Acreditamos que uma educação baseada na construção de valores e da moralidade deve considerar o trabalho com dilemas morais. Ao realizar esse procedimento pedagógico com frequência e qualidade, as crianças terão a oportunidade de entrar em contato com outros pontos de vista entre seus pares e, conseqüentemente, começar o processo de descentração. Vinha (2000) defende que esse momento é oportuno para que a criança também reflita e questione criticamente suas próprias escolhas e opiniões. Segundo a autora, “a criança deve não apenas emitir seu ponto de vista sobre o assunto em debate, mas também explicar por que adotou determinadas posições” (Vinha, 2000, p. 492).

III. A cooperação e o protagonismo dos alunos nas aulas de Educação Física

A prática que elaboramos é voltada aos alunos do Ensino Fundamental I, ou seja, os primeiros cinco anos dessa etapa de ensino, que corresponde à faixa etária entre 6 e 11 anos de idade. Nesse período, as crianças se desenvolvem em vários aspectos: físicos, cognitivos, afetivos e morais. Segundo a teoria de Piaget (1991), elas estão justamente percorrendo o estágio de desenvolvimento cognitivo denominado “operatório concreto”, em que passam de um pensamento mais egocêntrico e centrado em si mesmas para um pensamento mais lógico e sistemático, embora ainda fortemente baseado em objetos e eventos concretos.

Nesse estágio, as crianças começam a desenvolver uma estrutura de pensamentos e ações mentais reversíveis, sendo capazes de antecipar ações e conseqüências e comparar possibilidades para fazerem uma escolha, por exemplo. Em relação ao desenvolvimento afetivo, é nessa fase que há a possibilidade de descentração de si, e por isso é possível coordenar mais de um ponto de vista. A criança percebe a importância da coletividade e se sente pertencente a ela; assim, têm início as relações de respeito mútuo e cooperação. Além disso, o indivíduo começa a entender a necessidade da regra e compreender que é um acordo coletivo.

Pretendemos, neste texto, discorrer sobre os principais assuntos teóricos tomados como base para a prática elaborada pelo grupo. São eles: a aprendizagem cooperativa, o protagonismo do aluno, o conflito como oportunidade de desenvolvimento e a prática moral substantiva de virtudes.

Piaget (1994), em seus estudos sobre o juízo moral da criança, diz que “é preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a

primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda, uma simples troca de indivíduos iguais". A aprendizagem cooperativa é justamente uma abordagem educacional que envolve a colaboração de alunos, indivíduos iguais, em pequenos grupos para alcançar objetivos em comum. Eles trabalham juntos, em relações simétricas e com respeito mútuo, em vez de competir entre si. Esse tipo de aprendizagem se baseia na ideia de que a interação entre pares e a colaboração pode melhorar significativamente o processo de desenvolvimento moral em direção à autonomia.

Ao pensarmos em aprendizagem cooperativa, deparamos com a importância do trabalho em equipe. Dessa forma, quando as crianças trabalham em grupos, há ainda mais possibilidade de participação ativa individual; elas percebem que precisam umas das outras para serem bem-sucedidas, e essa parceria se torna o elemento central da cooperação, de modo que o sucesso de um promove e ajuda o sucesso dos outros. De acordo com Brotto (2020), nessa parceria há uma interdependência positiva, ou seja, os parceiros auxiliam, apoiam, encorajam e incentivam uns aos outros no processo de aprender. Além disso, o professor deixa de estar no centro para que os alunos aprendam uns com os outros, compartilhando conhecimentos, perspectivas e habilidades. Por fim, a aprendizagem cooperativa ajuda no desenvolvimento de habilidades importantes, como a comunicação de ideias, a escuta e a tomada de decisões em grupo.

Como apontamos anteriormente, a criança dessa idade deverá aprimorar a capacidade de coordenar mais de uma ação em um plano mental, o que supõe a capacidade de pensar com reversibilidade. Assim, respeitar o ponto de vista do outro, algo essencial para a cooperação, significa sair do seu próprio e ir ao encontro do outro, sem perder o seu, e

voltar ao seu sem perder o do outro. Tognetta (2009) complementa, frisando que "a reversibilidade acontece no campo das operações lógicas, já no campo social chamamos de reciprocidade". A realização de práticas cooperativas favorece o exercício constante de tais habilidades.

É necessário também considerar o fato de que um ambiente cooperativo facilita o acontecimento da aprendizagem cooperativa. É importante promover um espaço escolar seguro para que se tenha a liberdade de pensar e de se expressar, onde as relações de reciprocidade são incentivadas. No cotidiano, esse lugar deve propiciar momentos frequentes em que a discussão coletiva, a elaboração de combinados e a busca de consenso ocorram com naturalidade. Assim, as chances de a aprendizagem cooperativa ser bem-sucedida são muito maiores.

Ao pensarmos na cooperação presente nessas atividades, ou mesmo quando pensamos num ambiente cooperativo, deparamos com o papel que o aluno vai desempenhar. Esse papel precisa ser ativo, dando espaço para o protagonismo infantil, um conceito que tem o educando como eixo central do conhecimento. Costa (2000) o define como a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. A relação ensino-aprendizagem deixa de ser centralizada no professor e se torna colaborativa, ao envolver o aluno nesse processo, tornando-o ativo, participativo e também responsável pela sua jornada. Com o protagonismo, podemos desenvolver a participação atuante dos alunos, o engajamento em discussões, a autonomia, a colaboração e a habilidade para trabalhar em equipe e trocar ideias, ao aprender com seus pares. Por meio do protagonismo, tornamos a aprendizagem mais relevante e significativa.

Outro tema importante é a definição de conflito, apresentado aqui como oportunidade de desenvolvimento. Vinha (2011) aponta que os conflitos interpessoais são esperados nas relações e se referem a interações sociais em desequilíbrio. Esse desequilíbrio pode ter sido provocado por divergências de valores, perspectivas e opiniões contraditórias. Quando o conflito aparece, é possível trabalharmos valores e regras à medida que as experiências são vividas. Isso contribui para a autorregulação e nos dá pistas do que as crianças precisam aprender: a considerar diferentes pontos de vista, saber argumentar, a descentrar e a cooperar com o outro, levantando questões e possibilidades de resolver os problemas de forma justa para ambos os lados.

Por fim, um último ponto sobre o qual versaremos se refere a práticas morais. Puig (2002) propõe a ideia de práticas morais e especifica que elas “são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes” (Puig, 2002, p. 63). O autor nos apresenta práticas morais distintas. Neste capítulo, iremos destacar a prática moral substantiva de virtude, pois foi a escolhida para a elaboração da sequência didática. De acordo com Puig, a virtude dos indivíduos está relacionada à realização excelente de tudo aquilo que os faz mais humanos, e essas virtudes não são dadas pela natureza, mas são resultado de um esforço intencional em adquirir algo semelhante a um hábito. As virtudes põem em jogo o pensamento, os sentimentos, os desejos e as ações. Assim, as práticas de virtude englobam todos aqueles cursos de acontecimentos que cristalizam valores em uma forma social estabelecida – ou seja, os modos de conduzir-se, os rituais e as rotinas que entrelaçam comportamentos que uma determinada tradição cultural considera desejáveis.

As práticas de virtude exigem uma tarefa cooperativa realizada entre diversos indivíduos diretamente relacionada com a coletividade. Trata-se de ações concretas e consistentes

feitas para promover e ensinar valores aos alunos. Essas práticas desempenham um papel fundamental na formação moral e no desenvolvimento de sujeitos mais éticos.

IV. Dilemas morais como uma estratégia para a construção de valores

George Lind (1947–), que foi aluno de Kohlberg, ampliou as pesquisas e reflexões sobre esse conceito e sobre a utilização dos dilemas no processo de desenvolvimento da personalidade moral. Ele elaborou um instrumento de mensuração denominado MJT (Moral Judgment Test ou Teste de Juízo Moral): “um questionário que confronta o sujeito com dilemas morais e solicita que sejam avaliados argumentos a favor e contra a atitude do personagem principal do dilema, e inclui originalmente duas histórias” (Bataglia, 2010, p. 84).

Para utilizar os dilemas, alguns pontos devem ser observados na elaboração e apresentação das situações a serem discutidas que:

- sejam semirreais – apresentando elementos do cotidiano ou próximos do contexto de vida dos sujeitos participantes;
- integrem afeto e cognição – como dimensões da teoria do duplo aspecto do desenvolvimento da competência moral; e
- permitem confrontação com situações de conflito – possibilitando a vivência e a experimentação de que, na autonomia, o importante é a reciprocidade que se constitui nas conversas e pela racionalidade.

Silva e Matos (2022, p. 275) apontam a contribuição de Lind, quando este salienta que a competência moral possui duas faces, uma individual e outra sociocomunicativa.

“Quando olhamos para a capacidade dos indivíduos de lidar com dilemas morais, estamos falando de competência moral” (Lind, 2016, p. 6). E destacam também o papel da escola na formação moral e no processo de democratização da sociedade:

A escola, assim, se mostra um campo profícuo de discussões e conseqüentemente de possibilidades de desenvolvimento da competência moral dos sujeitos que ali estão. Segundo Lind (2016), a democratização da sociedade depende muito da competência moral dos cidadãos e esse desenvolvimento moral depende de uma boa educação (Silva e Matos, 2022, p. 275).

Como podemos perceber, o trabalho com dilemas morais pode gerar diversas reflexões, contribuindo para o engajamento e o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. As atividades práticas que serão propostas adiante visam o exercício de reflexões a partir de tais dilemas.

V. Aprendizagem-serviço

A aprendizagem-serviço se define como uma metodologia que combina aprendizagem intencional com serviço à comunidade, e busca melhorá-la. De acordo com Bautista (2016), configura-se como uma aprendizagem com significado real, um serviço significativo que produz satisfação e que se relaciona com a sensação de se sentir útil, de produzir felicidade nos demais, de fazer coisas importantes.

Ainda segundo a concepção de Bautista (2016), essa metodologia propicia experiências que ligam a aprendizagem à vida real. Ela pode ser aplicada da Educação Infantil à universidade e vem possibilitando, a quem participa, conhecer a realidade, participar dos problemas das outras pessoas e fazer algo para solucioná-los, envolvendo-se com o entorno social para melhorar a situação.

Puig (2016) acrescenta que a aprendizagem-serviço é altamente rica em conteúdo de valores e que os integrantes dos projetos que têm essa finalidade se implicam com as ações específicas e, além disso, aprendem a cooperar e a trabalhar em equipe, dentre outras coisas. Ou seja, tal aprendizagem encarna múltiplos valores e oferece uma experiência formativa nesse campo aos alunos.

Além da formação em valores, pela própria natureza dessa prática, segundo Bautista (2016), a aprendizagem-serviço possibilita a vinculação de diversas áreas curriculares, para que se possam encaminhar as questões que surgem da realidade apresentada e se busquem soluções aos problemas. Para que o projeto aconteça, é preciso que haja a interdisciplinaridade e o trabalho conjunto da equipe de professores, buscando atuar para além do conteúdo e desenvolvendo valores e competências com alunos.

Bautista ressalta que projetos assim são integrados e impulsionam a aquisição e a melhoria de conhecimentos, habilidades, destrezas e valores. De acordo com a autora (2016, p. 8):

Projetos que possuam um grande potencial pedagógico, concebidos como projetos integrados, impulsionam a aquisição e a melhoria de conhecimentos, habilidades, destrezas, atitudes, comportamentos e valores, para uma aprendizagem competente, com o que capacitar para a solução de problemas da vida real. Um processo no qual se potencializa o protagonismo dos estudantes, mediante a reflexão e a ação para que, na medida de suas competências.

A partir dessas premissas, Bautista (2016, p. 9) ressalta que a aprendizagem-serviço permite que seus participantes:

1. Identifiquem e analisem uma necessidade social.
2. Pensem em um serviço que possa contribuir para uma melhoria da situação.

3. Analisem as necessidades de aprendizagem para prestar o serviço de maneira competente.
4. Estabeleçam alianças com agentes externos.
5. Aprendam o necessário para saber responder à demanda.
6. Desenhem o serviço, o planejem e o organizem.
7. Realizem o serviço.
8. Celebrem com os destinatários e todos os participantes o trabalho realizado.
9. Avaliem todo o processo.
10. Compartilhem sua experiência.

Segundo Bautista (2016), a escola deveria oferecer a possibilidade de exercitar, ao menos uma vez na vida, as competências necessárias para uma participação cidadã responsável e comprometida. A aprendizagem em serviço pode colaborar com esse objetivo, uma vez que visa a uma aprendizagem competente, contribuindo para solucionar os problemas da vida real. A partir dessa iniciativa, a escola tem a possibilidade de proporcionar experiências de aprendizagem e de convivência. Trata-se de uma oportunidade de aprendizagem de cidadania crítica, ética e transformadora. Ela reúne pessoas que somam esforços, decidem juntas, aprendem juntas, fazendo um serviço juntas e avaliando juntas. Os alunos aprendem a conhecer, fazer, ser e conviver (Bautista, 2016).

Puig (2016) reforça essa visão, ao afirmar que a aprendizagem-serviço possibilita o exercício da vivência de valores

e supõe sempre uma tripla transformação: nas pessoas que dão, nas que recebem e, também, no conjunto da comunidade, como destacado abaixo:

O serviço supõe mobilizar uma quantidade de trabalho que produz um bem que se entrega sem custo algum ao conjunto da comunidade ou a uma parte de seus membros. Trata-se de um trabalho que se realiza individual ou coletivamente, que costuma requerer esforço físico, que requer saberes e implica capacidades cognitivas, que se realiza em um clima afetivo cálido e que tem uma duração temporal variável. Tal atividade de serviço se leva a cabo a partir da realidade natural, social, cultural ou pessoal, produzindo algo valioso: um bem; um bem que se pode concretizar em uma melhoria da capacidade leitora dos jovens, em momentos de companhia às pessoas mais velhas, em uma campanha comunicativa a favor de uma ideia ou no cuidado com o jardim [...] (Puig, 2016, p.14).

Como já dito anteriormente, a aprendizagem em serviço ativa valores como o altruísmo, a cooperação, a ajuda mútua, a indignação (diante das situações encontradas), o compromisso, a tomada de consciência e a positividade, dentre outros, como pudemos verificar na implantação das propostas que apresentamos aos alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, as quais descreveremos a seguir.

[Retorno ao sumário](#)

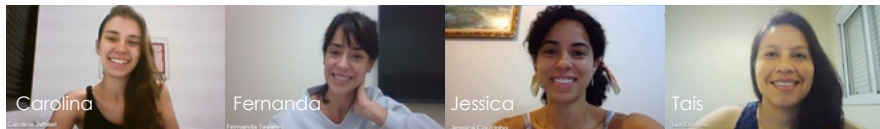
PRÁTICA 1 – Arandu³: vivenciar o cooperar por meio de jogos e brincadeiras indígenas

Autoras:

Carolina Salce Jahnel
Fernanda Pinheiro Franco Tavares
Jessica Magalhães Coutinho
Tais Maria Gomes

Professoras orientadoras:

Sanderli Aparecida Bicudo Bonfin
Soraia Berini Campos



Somos Carolina, Fernanda, Jessica e Tais, pedagogas, mulheres, brancas, negra e indígena, atuando na Educação Infantil em diferentes instituições de ensino, indo desde a escola privada à pública, atendendo a diferentes públicos.

Apesar da diversidade de atuações, em nossas buscas e pesquisas para complementar nossos estudos sobre como melhor atuar diretamente na escola, chegamos à conclusão de que o essencial são as relações interpessoais. Foi por essa razão que buscamos a especialização em Relações Interpessoais na Escola, o que também nos levou a pensar e escrever nossa prática.

Todas nós gostaríamos de desenvolver práticas que levassem em consideração as relações interpessoais entre as crianças pequenas e a cooperação, como forma de construção

³ Arandu é um termo indígena de origem Kaiowá e Guaraní que significa "vivenciar", "conhecer com a experiência de vida, na relação intrínseca com o ambiente", "entendimento", "conhecimento".

de valores. Deparamos, então, com a prática da Tais, que versava sobre todos esses pontos a partir da temática dos povos indígenas. Uma vez que consideramos ser urgente validar e valorizar a cultura advinda dos nossos povos originários desde cedo, tomamos para nós a responsabilidade de discutir a temática desde a Educação Infantil.

Objetivos:

- trabalhar as relações de cooperação e os valores morais a partir de jogos e brincadeiras de origem indígena;
- ampliar a relação da escola, das crianças e famílias com as comunidades indígenas brasileiras;
- assegurar um espaço de valorização, resgate histórico e ampliação do conhecimento e reconhecimento das diversas culturas que compõem o povo brasileiro e nos compõem, em particular;
- promover experiências em grupo;
- refletir sobre o respeito à diversidade;
- conhecer brincadeiras e jogos das culturas indígenas e da infância de suas próprias famílias, ampliando, assim, o repertório do brincar;
- explorar o próprio corpo;
- refletir sobre a cooperação e os valores morais que permeiam os jogos cooperativos indígenas;
- trocar experiências e percepções por meio de brincadeiras, jogos e rodas de conversa; e
- promover momentos de partilha entre o próprio grupo, entre crianças de grupos diferentes e também com as famílias, sobre práticas realizadas com as crianças.

Valores e competências socioemocionais trabalhados: cooperação, respeito, empatia, autoconhecimento e reconhecimento da diversidade.

Público-alvo: estudantes da Educação Infantil.

Tempo necessário: sete etapas, durante aproximadamente dois meses, com atividades duas vezes por semana.

Materiais necessários:

- computador e projetor (vídeo: “Projeto Território do Brincar – 3ª Região – Território Indígena Panará, Pará”);
- argila;
- cartolinas;
- tintas naturais (como urucum, açafrão, terra e beterraba);
- elementos da natureza (como folhas, sementes, água);
- imagens (impressas ou digitais) das brincadeiras e dos jogos;
- livros de temática indígena; e
- guia de referências de brincadeiras indígenas.

Sugestões de livros:

- *Pequenas guerreiras* – Yaguarê Yamã (autora) e Taísa Borges (ilustradora) – Ed. FTD.
- *Contos da floresta* – Yaguarê Yamã (autora) e Luana Geiger (ilustradora) – Ed. Peirópolis.
- *Kunumi Guarani* – Werá Jeguaka Mirim (autor) e Gilberto Miadaira (ilustrador) – Ed. Panda Books.

- *Tapajós* – Fernando Vilela (autor e ilustrador). – Ed. Brinque-Book.
- *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos* – Daniel Munduruku (autor) e crianças Munduruku (ilustrações) – Ed. Peirópolis.
- *O tupi que você fala* – Claudio Fragata (autor) e Mauricio Negro (ilustrador) – Ed. Globinho.
- *Sou indígena e sou criança* – César Obeid (autor) e Taísa Borges (ilustradora) – Ed. Salamandra.
- *Palermo e Neneco* – Ana Carvalho (autora) e Mariana Zanetti (ilustradora) – Ed. Sesi-SP.
- *Aldeias, palavras e mundos indígenas* – Valéria Macedo (autora) e Mariana Massarani (ilustradora) – Ed. Companhia das Letrinhas.
- *Um dia na aldeia* – Daniel Munduruku (autor) e Mauricio Negro (ilustrador) – Ed. Melhoramentos.
- *Kabá Darebu* – Daniel Munduruku (autor) e Maté (ilustrador) – Ed. Brinque-Book.
- *Kurumi Guaré no coração da Amazônia* – Yaguarê Yamã (autora) – Ed. FTD.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeira Etapa – Sensibilização

Duração aproximada: 1 aula.

Apresentar o vídeo “Projeto Território do Brincar – 3ª Região – Território Indígena Panará, Pará”. Perguntar aos alunos se eles conhecem alguma dessas brincadeiras e/ou jogos. Se sim, quais? Se não conhecem, perguntar quais dentre

essas atividades que aparecem no vídeo se assemelham às brincadeiras que já conhecem. Tendo a professora como escriba, construir uma lista das brincadeiras que aparecem no documentário e uma lista das brincadeiras que as crianças conhecem.

Segunda Etapa – Vivenciar e brincar

Duração aproximada: 4 aulas.

A cada aula apresentar uma brincadeira indígena e suas origens. Em seguida, realizar essa brincadeira, que será escolhida pela professora. Ao longo da semana, retomar cada uma das brincadeiras ou jogos pelo menos mais uma vez, incentivando, por exemplo, as crianças a brincar em momentos de parque ou recreio. Durante as atividades, pedir apoio para um educador registrar em vídeos essas propostas. É importante que, ao apresentar as origens das brincadeiras, a professora explicita a diversidade de povos indígenas e mostre imagens, objetos e histórias de cada povo que será trabalhado.

É possível encontrar alguns exemplos de jogos e brincadeiras ao final deste documento.

Terceira Etapa – Reflexão

Duração aproximada: 1 a 2 aulas.

Solicitar aos alunos que registrem em um desenho alguma brincadeira ou jogo indígena de sua preferência. Em seguida, em roda, pedir para eles explicarem seus registros e o porquê das escolhas feitas. Realizar algumas perguntas disparadoras: "Por qual motivo você gostou mais desse jogo? É possível fazer o jogo sozinho? Por que será que para realizar essa brincadeira precisamos de todo o grupo? Qual é o papel de cada jogador dentro do jogo? Surgiram conflitos? Eles foram resolvidos? Se sim, de que maneira? Como você

se sentiu ao jogar esse jogo? Essas brincadeiras que experimentamos têm algo em comum com as que já conhecíamos? O quê? E o que é diferente nelas?" (atentar para que todos tenham um lugar de fala no grupo). Diante da fala das crianças, identificar alguns valores como: cooperação, trabalho em grupo, respeito, autocuidado, autoconhecimento, reciprocidade etc. Nesse momento, é importante auxiliar as crianças a nomear sentimentos e valores. Se for preciso, é possível retomar partes dos vídeos gravados durante as brincadeiras para ajudar na reflexão. Espera-se que elas percebam que as brincadeiras indígenas apresentadas são cooperativas e que, muitas vezes, promovem valores diferentes daqueles provocados pelas brincadeiras tradicionais, já conhecidas.

Quarta Etapa – Pesquisa

Duração aproximada: 1 semana.

Realizar uma pesquisa com as famílias, tendo como objetivo conhecer seus repertórios de brincadeiras e jogos da infância. Para isso, solicitar que elas escrevam quais brincadeiras e jogos fizeram parte de sua infância; se possível, ilustrar. Caso preferirem, as famílias também poderão gravar um vídeo mostrando essas atividades. pelas brincadeiras tradicionais, já conhecidas.

Quinta Etapa – Experimentando brincadeiras familiares

Duração aproximada: de 2 a 3 semanas.

Após a coleta da pesquisa com as famílias, serão verificadas as duas ou três brincadeiras ou jogos que mais apareceram, para que possam ser experimentadas pelo grupo. A ideia é que seja apresentada apenas uma brincadeira ou jogo novo por dia, e, no máximo, dois por semana, para que todos possam brincar novamente ao longo dos dias. E, após terem experimentado pelo menos duas vezes cada um deles,

fazer uma roda de conversa em torno das seguintes perguntas: “Como foi vivenciar as brincadeiras e os jogos com que as famílias de vocês brincavam? Como vocês puderam cooperar com os colegas durante as brincadeira e os jogos? Surgiram conflitos? Eles foram resolvidos? Se sim, como?”. A partir dessa conversa, a professora poderá propor valores e reflexões envolvidas nas brincadeiras. Todos também poderão comparar as brincadeira e os jogos indígenas com aqueles compartilhados pelas famílias.

Sexta Etapa – Oficinas

Duração aproximada: 2 dias.

Organizar oficinas de apresentação de brincadeiras e cultura indígena para os diferentes grupos de crianças da escola. A proposta aqui é que a turma possa escolher qual brincadeira indígena mais gostou dentre aquelas que foram estudadas; em seguida apresentar tal brincadeira para outras turmas também.

Sétima Etapa – Evento com as famílias

Duração aproximada: 1 dia.

Realizar um evento na escola com estações organizadas e voltadas para as famílias, com o intuito de conectá-las com o objeto de estudo das crianças. Dessa maneira, será possível que ampliem seu conhecimento, respeito e reconhecimento acerca das influências indígenas que compõem a nossa cultura e que nos constituem enquanto seres humanos. Além disso, as próprias crianças terão a oportunidade de recontar aquilo que aprenderam ao longo do projeto. As estações poderão conter: jogos e brincadeiras aprendidas pelas crianças; livros com temática indígena; fotos, vídeos, cartazes e desenhos que ilustrem o que foi feito e as inspirações do trabalho; objetos indígenas; e espaços de experimentação artística com tintas naturais e argila.

Avaliação dos alunos

Avaliar, ao longo do processo, a participação e o envolvimento de cada criança durante as rodas de conversa, as brincadeiras e os jogos, nos momentos de registro e exposição das brincadeiras e jogos para outros grupos, e na elaboração dos materiais para as oficinas e os eventos.

Avaliação docente

Durante o processo, o docente deve avaliar a própria prática a partir dos registros em vídeo que tiver e, também, por meio das percepções e anotações feitas no decorrer das atividades. É preciso estar atento, principalmente, ao envolvimento das crianças: se há espaço para a participação de todas elas e se o conceito de cooperação está sendo bem construído.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Como nos ensinou Paulo Freire (1991), a educação é um ato político. Sendo assim, ela não é neutra, pois implica valores e princípios. Colocando em discussão tais valores e princípios e considerando a sociedade diversa em que vivemos, temos a necessidade de que o campo educacional reflita sobre as questões étnico-culturais. Desse modo, a Lei nº 11.645 e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Assim, novas possibilidades são abertas com relação ao trabalho dessa temática que, somada a outras, nos forma como povo brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular esclarece como as aprendizagens estão organizadas nas diversas etapas da Educação Básica, contendo a temática indígena em seus escritos e apresentando objetivos acerca do seu ensino. No entanto, muitas vezes a forma como os povos indígenas são apresentados aos alunos em sala de aula depende das escolhas dos

professores diante das possibilidades que lhes são viabilizadas não só pelos documentos oficiais, mas também pelas suas formações, pelos livros didáticos e pelo projeto político-pedagógico da escola (Andreo; Joly, 2022). Portanto, é preciso considerar que, apesar das recentes mudanças na legislação, as instituições de educação ainda têm um árduo exercício a ser feito na busca pelo estabelecimento de um diálogo étnico-cultural que reconheça os povos originários, respeitando seus conhecimentos e saberes, sua história e cultura, bem como seus modos próprios de viver.

Se nos debruçarmos sobre as instituições de Educação Infantil, podemos nos questionar: com que olhar essa etapa da educação pensa e reflete sobre as questões étnico-culturais e raciais? Como lidamos com as histórias dos bebês e das crianças em geral, e as histórias de crianças negras, indígenas ou imigrantes, em particular?

É preciso atentar para a formação identitária na Educação Infantil, uma vez que se trata de crianças de zero a seis anos de idade. É no contexto das diversas formas de socialização que as diferenças negativadas ou positivadas se estabelecem e despertam os sentimentos de rejeição ou empatia em relação aos pares. É preciso ter atenção sobretudo ao racismo implícito, contido no tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos (São Paulo, 2019, p. 44).

A partir de tais necessidades e dos apontamentos da BNCC (Brasil, 2018) de que na Educação Infantil é essencial garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, cabe, nessa etapa da escolarização, pensar sobre os campos de experiência elencados para a primeira infância, refletindo sobre “O eu, o outro e o nós” a partir do “Corpo, gestos e movimentos”, bem como dos “Traços, sons, cores e formas” e da “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, para compreender os “Espaços, tempos,

quantidades, relações e transformações”, tendo como base uma perspectiva indígena.

Considerando as diversas realidades nas quais uma criança pequena pode estar inserida e também muitas outras com as quais ela não tem contato, pensamos que a escola pode operar como um espaço de reflexão e conscientização sobre a diversidade. É tarefa da escola, portanto, proporcionar, intencionalmente, ações que favoreçam a reflexão e as atitudes contra a discriminação, impedindo atitudes racistas, propondo estudos, discussões e práticas relativas às temáticas étnico-raciais e culturais. Dentro da Educação Infantil, diversas práticas podem ser desenvolvidas nesse sentido, assim como a que foi apresentada por nós anteriormente.

Dessa forma, bebês e crianças se reconhecem em suas identidades e podem compreender a diversidade étnica e racial do mundo como uma grandeza de experiências e possibilidades. A escola é espaço de formação e de construção das identidades sociais dos bebês e das crianças, que se compromete com a transformação social (São Paulo, 2019, p. 46).

De acordo com dados do IBGE 2010, no Brasil existem 305 povos indígenas, com pelo menos 274 línguas faladas, os quais abrangem culturas e modos de vida diferentes, e que se identificam de forma única. Embora os dados comprovem essa diversidade e a tecnologia possibilite o acesso a informações por meio de pesquisas, ainda há escolas e centros educacionais que reproduzem estereótipos e reduzem as culturas dos povos como se fossem todos iguais. Mais do que cumprir o que exige a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas, há também a responsabilidade dos profissionais em buscar conhecimento sobre esse assunto.

Assim como cada povo tem a sua visão de mundo, suas tradições, seus ritos e seu modo de vida, há também diferentes

concepções de infância e aprendizagem para os povos originários. Não existe uma única forma de educar as crianças e os jovens. A criança indígena se desenvolve e aprende na convivência com adultos, com os pares, brincando, explorando a natureza do território, nos afazeres do dia a dia e por meio da escuta da oralidade dos mais velhos; porém, em outros tempos. Enquanto a família realiza o plantio, por exemplo, a criança acompanha seus familiares fazendo o mesmo e imitando os adultos; para ela, esse é um momento de brincar, de experimentar.

Para os Xikrin, "as crianças precisam desenvolver a habilidade de compreender aquilo que é e aquilo que não é socialmente aceitável" (Jesus, Suzana Cavaleiro, 2015), pois entende-se que a criança pequena ainda não apresenta maturidade e capacidade de compreensão com relação a tudo o que ouve e vê; dessa forma, não são atribuídas significativas responsabilidades a ela. As escolas nos territórios indígenas também funcionam de acordo com o modo de vida de cada grupo, assim como o calendário escolar, que segue os acontecimentos importantes para a comunidade.

Na cultura Mbyá-Guarani, os mais novos brincam livremente com as crianças maiores e circulam pelo território – muitas vezes, sem a supervisão de adultos; porém, eles são orientados sobre os perigos, os caminhos que devem ou não frequentar e como se comportar e agir, adquirindo autonomia com responsabilidade. Leva-se em consideração o desejo da criança de aprender algo; e é a partir dessa vontade que ela será orientada pelos mais velhos. Dessa forma, a aprendizagem social acontece na interação. Alguns fatos são marcantes nas concepções indígenas sobre criança e infância, no que tange à autonomia, à capacidade de compreensão e à responsabilidade.

O princípio comum às comunidades é que as crianças são respeitadas em sua autonomia e, neste sentido, na

sua busca por conhecimentos que lhes interessam particularmente. Umas mais concentradas, outras mais agitadas, mas todas escolhem o que aprender e ensinar. O respeito à criança vem desde a sua concepção, mas cabe aos adultos o cuidado e a responsabilidade para auxiliar a sua permanência no grupo. O cuidado é uma conquista do corpo que nasce como pessoa única e que será educada de forma atenta e respeitosa (Nascimento, 2018, p. 304).

Sabe-se que os jogos e as brincadeiras são recursos fundamentais para estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e social nas relações entre pares, na cooperação, criatividade e imaginação das crianças. Além disso, essas atividades permitem a elas o contato com as regras. Piaget (1976) afirma que nos jogos e nas brincadeiras as crianças assimilam e transformam a realidade.

Algo comum entre as crianças indígenas e as não indígenas está no aprendizado por meio das interações e na relação com o outro através dos jogos e brincadeiras.

Na aldeia, é comum não haver um tempo específico para a brincadeira, pois ela se mistura com o cotidiano das relações entre as pessoas e o meio, nos rituais e nas celebrações. O brincar, nas culturas indígenas, não são momentos de distração para manter a criança ocupada, enquanto o adulto realiza suas tarefas. Para além de um momento recreativo, é por meio das brincadeiras e dos jogos que as crianças se desenvolvem, aprendem sobre a cultura do seu povo e reafirmam a sua identidade étnica.

Os jogos e as brincadeiras nas culturas indígenas propõem a prática da cooperação, muito presente na cultura e no modo de vida dos povos originários. Dessa forma, considera-se a importância de realizar um trabalho reflexivo a partir das práticas com jogos cooperativos das culturas indígenas.

Assim, as crianças e a equipe escolar têm a oportunidade de aprender através de experiências e interações com as culturas dos povos originários.

Diferentemente, os jogos praticados pelas populações indígenas frequentemente são de caráter coletivo e estimulam a relação entre as pessoas, uma vez que oportunizam a reunião da comunidade e adotam um caráter de confraternização e celebração. Alegregar-se com alguma coisa ou com alguém é o “sentido do jogo”, nesse caso. O indígena festeja com o outro e o jogo é instrumento para interação lúdica e coletiva (COCEU/COPED NERER, 2016, p. 34).

Para além de potencializar as relações de cooperação, essa prática também repercutirá positivamente nos alunos, uma vez que permitirá a eles o exercício de coordenar pontos de vista quando se sentem afetados pelo outro.

Na tentativa de corresponder aos adultos e quando tomada pelos afetos, a criança é levada a realizar importantes esforços para a descentração, uma vez que seu pensamento ainda é egocêntrico, e tais esforços constituem uma atividade real em função dos desejos individuais. Desse modo, elas são conduzidas a buscar entender o ponto de vista do outro, em um movimento necessário ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Além disso, acredita-se que a prática sugerida favorecerá a cooperação, a descentração e a coordenação de perspectivas, possibilitando o avanço das crianças rumo à autonomia moral proposta por Piaget.

[Retorno ao sumário](#)

PRÁTICA 2 – Jogando com a literatura “De quem é a primeira acerola?” – Os conflitos entre as crianças pequenas

Autores:

Caio Cappelli de Paula

Lais Gonzalez Gil

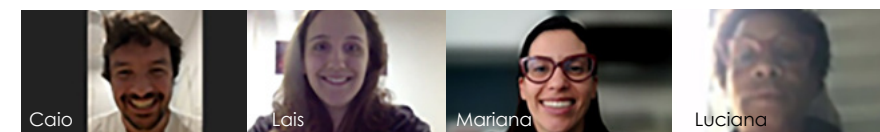
Luciana Teixeira de Andrade

Mariana Tarantino Zurita Dominguez

Professoras orientadoras:

Sanderli Aparecida Bicudo Bonfin

Soraia Berini Campos



Somos um grupo de educadores inquietos e sonhadores, mas do tipo que não deixa a ação de lado. Desejamos qualidade na educação do país e, por isso, assumimos diariamente a responsabilidade pelas mudanças que queremos ver. Buscamos no estudo, na troca e nos encontros os caminhos a seguir.

Nós quatro dividimos nossas vidas com um parceiro ou parceira e também com nossos filhos, que são um apoio diário e, também, incentivo em meio aos desafios que encontramos ao longo do percurso. Vivemos diferentes infâncias e adolescências, em distintos lugares e contextos. Fizemos mais ou menos viagens, e alguns de nós se aventuraram em outras profissões antes de encontrar a educação. Todos terminamos fígados pela escola, em meio aos seus encantos e desafios.

Nosso dia a dia é lá, com crianças pequenas, entre 0 e 8 anos de idade. Acompanhamos suas diferentes rotinas, seja na sala de aula, nas quadras, nos parques, ou pela cidade, em

investigações e pesquisas. Em comum temos, além de algumas de nossas experiências familiares e da rotina da educação, a percepção de que algumas das práticas educacionais que observamos ao nosso redor não contemplam aquilo em que acreditamos.

Pensar novos caminhos e encontrar uma base teórica que ampliasse e desse suporte a eles foi o que nos uniu, há quase três anos, quando iniciamos a pós-graduação *As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética*. A sede por conhecimento nos guiou ao longo dos semestres e nos trouxe até a escrita deste TCC, que busca traduzir em prática um pouco daquilo que investigamos e descobrimos em nossa trajetória.

Objetivos:

- desenvolver ferramentas que auxiliem na abordagem de conflitos no contexto infantil;
- expressar sentimentos e fazer escolhas mais conscientes diante de conflitos;
- ampliar o repertório das crianças em relação a conflitos; e
- praticar virtudes e identificar sentimentos emergentes, tanto nas próprias crianças quanto nos outros, diante de conflitos.

Valores e competências socioemocionais trabalhados: autoconhecimento e empatia; respeito e justiça; desenvolvimento de habilidades sociais; e aprimoramento da habilidade de escuta ativa.

Público-alvo: estudantes da Educação Infantil.

Tempo necessário: cinco etapas, em aproximadamente um mês, com uma etapa por semana.

Materiais necessários:

- animais de pelúcia de interesse da turma;
- livro *De quem é a primeira acerola?*, de Carolina de Aragão Escher Marques e Lívia Maria Ferreira da Silva;
- sala com baixa luminosidade e/ou escuridão controlada;
- recursos sonoros (música, aplicativo de sons e efeitos);
- lanternas e adesivos coloridos; e
- série de imagens representando conflitos hipotéticos.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeira Etapa

Apresentação de um conflito hipotético

- Os participantes formam um círculo para facilitar a comunicação visual e auditiva.
- O educador apresenta dois animais de pelúcia e relata que eles estão descontentes e não desejam mais ser amigos. A turma é convidada a compartilhar suas percepções sobre o ocorrido.
- O educador, fingindo interagir com os animais, questiona a precisão das sugestões; posteriormente, ele revela que a disputa se originou com um pedaço de bolo que ambos desejavam.
- A turma é incentivada a oferecer ideias para resolver o impasse sem gerar descontentamento.
- As sugestões são documentadas para avaliação subsequente.

Segunda Etapa

Apresentação do livro *De quem é a primeira acerola?*

- O educador lê o livro enquanto as crianças se acomodam em círculo, acompanhando as ilustrações.
- Posteriormente, as crianças compartilham suas interpretações da história, com o educador fornecendo orientações e questionamentos, quando necessário. O educador também estimula a discussão sobre situações semelhantes experimentadas pelas crianças.
- Ao término, elas são convidadas a produzir um desenho que represente a leitura e a conversa, com seus desenhos sendo expostos para visualização mútua.

Terceira Etapa

Jogo simbólico “Universo dos Poderes”

- As crianças exploram o “Universo dos Poderes”, em que uma fada lhes concede virtudes como honestidade, coragem e gentileza. As virtudes são simbolizadas por adesivos coloridos, espalhados pelo espaço escurecido.
- As crianças usam lanternas para encontrar e “capturar” as virtudes. Em seguida, elas internalizam os poderes simbolicamente.
- Um diálogo entre as crianças e a fada ocorre por meio de sinais luminosos, debatendo como os poderes podem ser utilizados.
- Após a interação, uma discussão em grupo explora conhecimentos prévios e a compreensão das virtudes.

Quarta Etapa

Apresentação de imagens de conflitos hipotéticos

- O educador exhibe imagens de conflitos entre crianças, instigando a discussão sobre as situações retratadas e solicitando soluções adequadas para cada contexto.

Quinta Etapa

Dramatização de conflitos e reflexão sobre competências socioemocionais

- As crianças são divididas em grupos, recebendo diferentes situações de conflito para dramatizar. Questões orientadoras são propostas para estimular a reflexão sobre resolução de conflitos e competências socioemocionais. Exemplos de perguntas incluem abordagens não confrontacionais, reações a brigas de amigos e exploração de maneiras alternativas de solução. A dramatização é uma oportunidade para praticar as competências aprendidas.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Dilemas morais são questões de difícil solução, que contêm dois ou mais valores morais contrários. Acreditamos que uma educação baseada na construção de valores e da moralidade deve considerar o trabalho com dilemas morais. Ao realizar esse procedimento pedagógico com frequência e qualidade, as crianças terão a oportunidade de entrar em contato com outros pontos de vista entre seus pares e, conseqüentemente, começar o processo de descentração. Vinha (2000) defende que esse momento é oportuno para que a criança também reflita e questione criticamente suas próprias escolhas e opiniões. Segundo a autora, “a criança deve não

apenas emitir seu ponto de vista sobre o assunto em debate, mas também explicar por que adotou determinadas posições” (Vinha, 2000, p. 492).

Escolhemos trabalhar com literatura, pois contar histórias já faz parte da rotina de uma sala de aula. Incluir nesse momento a discussão sobre dilemas pode assumir um caráter ainda mais importante, auxiliando o desenvolvimento moral das crianças.

Acreditamos que essa história pode ser apresentada de diversas maneiras para um grupo de crianças. É possível contá-la porque o grupo está enfrentando com frequência esse tipo de conflito, ou mesmo porque tal conflito tem a chance de ajudá-lo em outros tipos de situação. Pode ser utilizado o livro físico ou adaptar a obra para uma contação com objetos concretos (materiais que se assemelham aos elementos da narrativa ou, também, materiais não estruturados). Consideramos que a história pode ser contada em partes, para que as discussões entre as crianças aconteçam em momentos específicos da narrativa, ou apenas no final. É importante que a história seja bem trabalhada e ter em mente que o assunto pode e deve demorar para se esgotar. Neste trabalho, vamos esmiuçar apenas uma das possibilidades.

Pensando em uma turma de crianças de 5 anos, a ideia é apresentar o livro ocultando seu título (se houver necessidade, escondê-lo) e fazer apenas a leitura das imagens em roda. Nessa aula, a professora pode perguntar: “Sobre o que será essa história?”.

Julgamos que é válido a professora ter em mão seu caderno de anotações, para que faça a lista das sugestões comunicadas pelas crianças. O nome delas é importante, para que a professora consiga ter um registro individual sobre quem consegue expressar suas ideias, quem precisa de

mais incentivo e quem está evoluindo ou não na construção da moralidade. Nesse momento, as crianças são convidadas a fazerem um desenho que represente o que cada uma considera como a melhor solução para o conflito apresentado. É interessante que os desenhos fiquem expostos, de modo que elas possam revisitar seu trabalho e conhecer o trabalho dos colegas

[Retorno ao sumário](#)

PRÁTICA 3 – A cooperação e o protagonismo dos alunos nas aulas de Educação Física

Autoras:

Ana Cecília Caetano Franco
Elisangela Evangelista da Silva
Victoria de Toledo Piza Dencker

Professora orientadora:

Sandra Cristina Dedeschi



Somos Elisangela, Ana Cecília e Victoria, pedagogas que atuam na área da educação, em diferentes níveis: Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em escola pública e privada.

Foi por meio da busca pela melhoria em nossa atuação pedagógica, e para ampliar o nosso conhecimento sobre como lidar melhor com as relações, que nos encontramos no curso de especialização em Relações Interpessoais na Escola.

Apesar de atendermos e atuarmos em diferentes níveis e públicos, ao pensar na escolha de nossa prática, percebemos que tínhamos o mesmo objetivo: desenvolver uma proposta que considerasse as relações interpessoais entre as crianças e seus pares, ajudando-os na construção do desenvolvimento por meio da cooperação, do protagonismo, da solidariedade e do respeito.

Uma vez que os nossos objetivos estavam alinhados, decidimos apresentar a prática elaborada por Ana Cecília, que

é professora de Educação Física, pois vimos em sua atuação a possibilidade de desenvolver e experimentar, de forma mais concreta, os valores através de uma prática cooperativa.

Apresentamos uma prática que não está limitada somente à Educação Física. Ela pode ser desenvolvida de forma multidisciplinar, enriquecendo ainda mais as atividades e o conhecimento de todos os alunos.

Objetivos:

- contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos em direção à autonomia moral, por meio da aprendizagem cooperativa;
- promover o protagonismo durante as aulas de Educação Física; e
- experimentar o trabalho em grupo como promotor da cooperação entre os pares.

Valores e competências socioemocionais trabalhados: auto-gestão (responsabilidade), amabilidade (empatia, respeito e confiança), resiliência emocional (tolerância à frustração) e abertura ao novo (curiosidade para aprender).

Público-alvo: estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

Tempo necessário: seis etapas, em aproximadamente um semestre.

Materiais necessários:

- materiais da Educação Física relacionados à prática escolhida;
- cartazes para inscrições nos grupos; e
- ficha com perguntas.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A prática moral que norteia a sequência de propostas se pauta em uma ação substantiva de valores, com o tempo previsto de um semestre. É importante ressaltar que o professor não deve ter pressa durante a realização de cada uma das etapas, visto que os conflitos que aparecem serão de grande valia, devendo ser encarados como oportunidades de aprendizagem para todos. O professor deverá alternar a sua programação regular com as aulas elaboradas pelos alunos, tendo flexibilidade para a execução de cada etapa.

Como metodologia, utilizamos a estratégia de aprendizagem cooperativa PQA, de Brotto (2020), pautada em três partes: **pensar, querer e aprender**, que descreveremos no terceiro momento deste plano.

Primeira Etapa

Apresentação dos temas

- O/a professor/a apresentará aos alunos o conteúdo estruturante da disciplina de Educação Física, baseado em frentes temáticas dessa disciplina, segundo a BNCC e o Currículo da Cidade. Os temas são:
 1. Jogos e brincadeiras (populares, africanos, indígenas e do mundo).
 2. Esportes (de invasão e de rede).
 3. Ginástica (geral e olímpica).
 4. Lutas (capoeira).
 5. Danças (maculelê e quadrilha).
 6. Práticas corporais de aventura (parkour e skate).

- Os alunos escolherão uma temática de seu interesse, respeitando o número de pessoas por equipe. A formação de cada grupo pode se dar de duas formas distintas:
 1. o/a professor/a afixa cartazes com os temas e cada aluno/a faz a inscrição no tema de sua preferência; e
 2. os próprios alunos formam grupos e escolhem seu tema preferido. Caso mais de um grupo deseje o mesmo tema, o professor poderá envolver a turma na decisão de quem ficará com qual. Se tiver oportunidade, os temas poderão ser alterados e, até mesmo, se repetir.

Segunda Etapa

Disparador

- O/a professor/a irá propor uma corrida em que cada grupo precisará planejar e coordenar seus movimentos e suas habilidades para cumprir o objetivo. A intenção da “corrida amarrada” é sensibilizá-los para a importância da atuação coletiva.
- Os alunos devem explorar a atividade para poder chegar a essa ideia. Um cuidado relevante é não dar a eles explicações sobre o que se espera com essa proposta, para que possam refletir a respeito dela. Vejamos como é a atividade:

Corrida amarrada: Os alunos serão divididos em pequenos grupos. Cada grupo deverá amarrar as pernas uns nos outros para uma corrida na qual atravessarão de uma ponta à outra da quadra. É importante disponibilizar um tempo para que cada grupo construa a sua estratégia, experimente, replaneje.

- Ao término de sua realização, o/a professor/a irá propor uma reflexão coletiva: *Qual é a diferença entre uma corrida individual e uma corrida como essa? O que foi possível perceber após essa experiência?* Espera-se que os alunos notem que, para conseguirem correr com as pernas amarradas, foi necessário que se planejassem e atuassem de forma coletiva.

Terceira Etapa

Ficha reflexiva

- Para continuar com as análises e tornar visível a aprendizagem de cada grupo, a proposta é usar a estratégia PQA (Brotto, 2020), em que os alunos, em grupo, refletirão sobre as seguintes perguntas, de acordo com o tema escolhido:
 1. Pensar – O que penso e sei sobre esse tema?
 2. Querer – O que gostaria de saber, aprender e fazer sobre esse assunto?
 3. Aprender – O que aprendi sobre esse tema?
- Cada grupo responderá apenas às duas primeiras questões (referentes às letras P e Q). O/a professor/a deve recolher as fichas, pois elas serão retomadas em outro momento do processo.
- Após cada grupo já estar ciente do seu tema, a etapa 4 terá início, destinada à preparação e ao planejamento das aulas.
- O grupo irá se reunir e discutir a respeito da ficha reflexiva de cada integrante, para chegar a uma conclusão do que eles querem aprender e ensinar ao restante da turma.

- Em seguida, o/a professor/a, com os alunos, organizará as datas de apresentação de cada grupo (cronograma), organizando as aulas de acordo com o seu planejamento. Ele/a irá mesclar a aula dos alunos com as do programa de Educação Física. Feita a organização, o/a professor/a dará sequência ao seu planejamento regular.

Quarta Etapa

Na quadra

- O/a professor/a dividirá a quadra em dois espaços. Um deles será reservado para conversar com dois grupos por aula e orientá-los em seu planejamento, além de mediar como estão explorando o tema e o que pretendem realizar com sua turma. O outro espaço será destinado ao restante dos alunos, que fará uma atividade de Educação Física de forma autônoma, enquanto o/a professor/a auxilia os grupos.
- Sugere-se dois grupos por aula; porém, o/a professor/a pode adaptar essa organização de acordo com o seu número de aulas, de alunos e planejamento.
- O/a professor/a disponibilizará aos alunos recursos didáticos (livros e vídeos) sobre o tema que irão tratar, além de outros, que os alunos poderão pesquisar. Esses recursos didáticos devem estar de acordo com a linha de aprendizagem da escola. O/a professor/a pode ter como parâmetro a BNCC e o Currículo da Cidade, bem como buscar outras fontes.
- O/a professor/a deverá organizar o seu cronograma de modo que consiga auxiliar os alunos na preparação das aulas, devendo acompanhar o processo de construção da aula e sanar dúvidas da turma, a fim

de garantir a aprendizagem entre pares condizente com o conteúdo que o grupo precisa ministrar. Para direcionar os alunos, eles receberão uma ficha para a construção da aula. Veja o exemplo com a temática **capoeira**.

Nome de integrantes do grupo:
Data da aula:
Local em que a aula acontecerá:
Horário em que acontecerá a aula:
Temática escolhida: Lutas – capoeira
Quais são os principais pontos que queremos ensinar? Ginga 1 golpe de ataque 1 golpe de defesa
PARTE TEÓRICA (breves informações sobre a temática) A capoeira é uma expressão cultural que combina elementos de arte marcial, dança, música e acrobacia. Ela se originou no Brasil durante o período colonial, quando escravizados africanos foram trazidos ao país para trabalhar nas plantações. A capoeira era usada por eles como forma de defesa e resistência contra seus opressores, mas também como um modo de expressão cultural e socialização entre eles. Com o tempo, a capoeira se tornou uma prática popular no Brasil e se espalhou por outros países, tornando-se um símbolo da cultura afro-brasileira. Atualmente, ela é praticada em todo o mundo e é reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco.
MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA A PARTE TEÓRICA Cartazes com fotos de golpes da capoeira e roda de capoeira.
PARTE PRÁTICA Aprendizagem da ginga 1 golpe de ataque – benção 1 golpe de defesa – cocorinha

ORGANIZAÇÃO DA QUADRA

Alunos em roda na primeira parte – aprendizagem da ginga e dos golpes.
Na segunda parte, os alunos formarão duplas.

MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA A PARTE PRÁTICA

Caixa de som
Música de capoeira

Quinta Etapa

Aulas dos grupos

- O/a professor/a ajustará a duração da aula conforme o tempo da hora/aula de sua escola. Os minutos finais serão ministrados pelo/a professor/a com todo o grupo, com o objetivo de refletir sobre a prática apresentada por colegas. O/a professor/a irá propor as seguintes reflexões: *O que vocês aprenderam de diferente? Quais foram os desafios encontrados? Todos conseguiram participar?*

Sexta Etapa

Encerramento

- Cada grupo preencherá a última questão da ficha: **Aprender – “O que aprendi sobre o tema?”**.
- O/a professor/a fará um painel para divulgar as respostas sobre as aprendizagens.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Nosso objetivo com essa sequência de atividades foi propor uma prática que contribuísse para o desenvolvimento dos sujeitos em direção à autonomia moral, por meio da aprendizagem cooperativa, de modo a estimular valores

morais como o respeito, a responsabilidade e a empatia, dentre outros.

Em nossa prática, procuramos colocar o aluno como protagonista de sua aprendizagem, visto como eixo central desse processo, sendo estimulado a exercer um papel ativo e participativo. Pensando em formas de incentivar a aprendizagem motivadora e enriquecedora, sugerimos a possibilidade de construir um projeto interdisciplinar; ou seja, envolvendo outras disciplinas, como Língua Portuguesa (construção do texto), Geografia e História (parte teórica do plano de aula, explorando aspectos geográficos e históricos), bem como colocar novas etapas dentro do projeto. Os projetos interdisciplinares podem favorecer o papel ativo dos alunos e a construção da autonomia, envolvendo diversas áreas de conhecimento. Piaget em seus estudos acreditava que o aprendizado era mais eficaz quando se fazia a construção do conhecimento de modo cooperativo, olhando o aluno como um indivíduo ativo de sua aprendizagem – eis o que buscamos promover em nossa prática.

Por meio da interdisciplinaridade, podemos desenvolver com os alunos a construção de metas e objetivos, a divisão de tarefas e promover discussões construtivas para a resolução de problemas que podem aparecer ao longo do projeto. Além disso, conseguimos estimular as competências socioemocionais, como a curiosidade em aprender, a autogestão e a responsabilidade. A proposta que apresentamos envolve a disciplina de Educação Física; porém, essa prática pode ser realizada em qualquer outra disciplina, visto que a ideia central é incentivar a construção da autonomia por meio da aprendizagem cooperativa, englobando aspectos que envolvam o protagonismo do aluno e a geração do conhecimento de forma ativa.

A construção de um ambiente cooperativo, saudável e seguro é fundamental para a realização de nossa prática.

Para isso, é preciso que o/a professor/a crie com os alunos um ambiente de respeito mútuo, onde se sintam seguros para se expressar e exista uma comunicação respeitosa, e que o erro seja visto de forma positiva. É natural e esperado que existam conflitos, visto que nas relações humanas o conflito se faz presente. Diante do contexto em que nossa prática é proposta, entendemos que há a possibilidade de geração de conflitos e esperamos que eles sejam vistos como oportunidades de aprendizado. Segundo Brotto (2020):

Lidar positivamente com conflitos significa olhar para eles com interesse e curiosidade, como oportunidade para lapidar relações, trazendo à tona aquilo que tem o potencial para brilhar. É um convite a olhar para o outro não como adversário, mas como parceiro de conflito para escrever ou reescrever novos desfechos. Relações realmente cooperativas ocorrem quando há o espaço emocionalmente seguro para divergências. A confiança brota e floresce se podemos discordar e, ainda assim, pertencer. Ela é fortificada à medida que as partes se percebem potentes sendo o que são, contribuindo e aprendendo (Brotto, 2020, p. 112).

É natural que, com o aparecimento de conflitos, o professor precise de mais tempo e mais aulas para concluir a nossa prática, visto que nem sempre eles são resolvidos de forma rápida. Algumas vezes, a resolução pode demorar mais do que o previsto; por isso, o tempo pode ser flexível. O importante é garantir que o conflito seja solucionado, e que se construa uma relação saudável entre os alunos. O papel do mediador é o de favorecer “o espaço e caminho para que a conversa siga um curso de reconstrução das narrativas, que antes promoviam o distanciamento, para outra que promova aproximação e conexão, dissolvendo as barreiras de proteção que nos impedem de chegar mais perto do outro para construir pontes de entendimento e colaboração” (Brotto, 2020, p. 117).

Por fim, ao adotarmos práticas em sala de aula que estimulem a construção da autonomia, a aprendizagem cooperativa e o protagonismo dos alunos, possibilitamos a construção de valores morais, além de empoderar os alunos, à medida que se tornam autores de suas próprias jornadas. Essas aprendizagens extrapolam o muro das escolas, levando ensinamentos para a vida, ao despertar o interesse e a curiosidade das crianças e dos jovens em aprender e construir o conhecimento de forma autêntica. Desse modo, eles são capazes de desenvolver o pensamento crítico, o senso de responsabilidade e a autogestão (organização e responsabilidade, respeito mútuo e empatia).

[Retorno ao sumário](#)

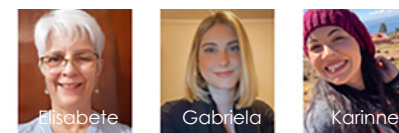
PRÁTICA 4 – O lugar na fila do ingresso

Autoras:

Elisabete Cardieri
Gabriela Reami Salati
Karinne Soares

Professora orientadora:

Lívia Maria Ferreira da Silva



Somos todas da área da educação, trilhando caminhos nesse campo de diferentes formas e com contornos e cores variadas.

Vivemos espalhadas por este nosso Brasil, mas todas temos olhos de ver e ouvidos de escutar. A busca pela formação ética dos nossos estudantes e equipes pedagógicas nos trouxe à pós-graduação *As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética*.

Cada uma de nós tem gostos e sabores diferentes: para a Bete, a paixão sempre foi a sala de aula, que, nela, suscita tantas questões e inquietações, incitando a pesquisa e a vida acadêmica. A Gabi foi professora de Inglês e, para ela, o mundo das relações interpessoais foi a melhor temática que já estudou até hoje; talvez, essa seja uma das melhores coisas que lhe aconteceram na vida. Karinne tem um envolvimento com a educação de longa data, e as inquietações com o campo moral e ético a conduziram a esta pós-graduação e a mais reflexões nessa área.

Viva a vida online, que permite que ampliemos as possibilidades de encontro, e que forjou nossa turma de seis, em busca da síntese do curso!

Convivendo com adolescentes no âmbito escolar, percebemos que impera entre eles um estilo individualista, egocêntrico, encapsulado em si mesmo, em seus interesses e nos de seus amigos mais próximos. Essas são características da adolescência, é certo, mas a sociedade contemporânea a potencializa com a disponibilidade do uso de celulares e seus recursos, com suas narrativas e estímulos. Nesse sentido, pensar a partir de outras referências e pontos de vista, considerando diferentes perspectivas, é uma tarefa a ser instigada e provocada, para alimentar o senso crítico (e sensível) que eles já esboçam e expressam, mas que necessita ser assumida com consciência.

Objetivos:

- refletir sobre escolhas e decisões diante de uma situação-dilema⁴ composta por cenas e personagens, ponderando sobre as suas consequências pessoais e coletivas, e a dimensão ética na convivência;
- identificar os valores e contravalores presentes em uma situação-dilema;
- hierarquizar os valores presentes numa situação-dilema, como estratégia para a resolução dessa situação;
- considerar diversos pontos de vista ao tomar uma decisão; e
- antecipar as possíveis consequências ao resolver uma situação-dilema.

⁴ Esta proposta é uma adaptação do dilema "a fila da cantina". A situação é a seguinte: a fila está longa e o intervalo, próximo do fim. Um amigo está muito à frente e o chama para "furar a fila".

Valores e competências socioemocionais trabalhados:

justiça, respeito e equidade.

Público-alvo: alunos do Ensino Fundamental II.

Tempo necessário: quatro etapas (cerca de 3 a 4 horas/aulas, de 50 minutos cada uma).

Materiais necessários:

- fichas com orientações impressas contendo a situação-dilema.

Descrição da sequência didática

Primeira Etapa

Organização

- Para o desenvolvimento das atividades, a ideia é a de que os alunos sejam organizados em grupos. Cada grupo receberá orientações impressas, contendo: o contexto (a compra do ingresso) e a situação específica de um personagem.

Cena/contexto: a compra (presencial) de ingresso para um show de apresentação única, da "Banda dos sonhos".

Personagens: personagem 1) uma jovem quer muito ir ao show, mas demora para sair de casa e ir comprar o ingresso; personagem 2) rapaz conhecido da moça (filho do amigo de seu pai), mas não é um amigo próximo; personagem 3) "alguém" que está logo atrás do rapaz na fila; personagens 4) um grupo de pessoas que está atrás do rapaz. Pode-se ampliar a caracterização de cada personagem (bonita/o, charmosa/o, extrovertida/o, calma/o, ansiosa/o).

Situações/cenas: a moça quer muito ir ao show (da melhor banda de todos os tempos), mas demora para sair de casa. Ao chegar ao local de venda, encontra uma fila imensa.

Situação A: Ela está na fila, angustiada, e vê “um conhecido” (personagem 2) muito à frente na fila. O que ela faz? Conversa com ele e pede para entrar na fila, ou não?

Argumentos e reflexões.

Situação B: O rapaz (personagem 2) está na fila. A moça se aproxima e começa a conversar (“nossos pais são amigos, nos encontramos no clube...”). O rapaz, então, percebe que ela gostaria de entrar na fila. Ele permite isso ou não?

Argumentos e reflexões.

Situação C: As pessoas que estão na fila observam a conversa e veem a moça chegando. Há um comentário de que ela talvez ‘fure’ a fila. Eles se manifestam ou não?

Argumentos e reflexões

Situação D: Ela decidiu pedir para furar a fila. O rapaz permitiu e ninguém falou nada. Assim, o personagem 3, que estava logo atrás, ao chegar sua vez, recebe o aviso de que os ingressos acabaram. O que ele faz? Como se sente?

Argumentos e reflexões.

Questionamentos disparadores: o que move as pessoas a tomarem decisões? E a ceder diante de pedidos? E o grupo, como deve se manifestar? Por que as outras pessoas não se manifestam ao perceber uma

atitude que rompe com o “combinado” de que o atendimento respeitará a ordem de chegada?

Segunda Etapa

Discussão em grupo

- Propõe-se uma discussão em grupo, com duração de aproximadamente 20 minutos, solicitando que os alunos indiquem várias possibilidades de ação e argumentem: o que fariam? Como se sentiriam? O que seria mais justo?

Terceira Etapa

Relato

- Abre-se para o relato de cada situação (pontos de vista dos sujeitos-personagens) e reflexão coletiva, considerando os vários sujeitos presentes na cena. Um aspecto que, a nosso ver, merece atenção na discussão é o papel do grupo (personagem 4): quais ações seriam possíveis?
- Cada grupo deverá identificar os valores presentes e ausentes em cada situação, hierarquizando-os.

Quarta Etapa

Escolha do argumento

- Cada grupo deverá escolher o melhor argumento do outro grupo e justificar sua escolha.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A proposta dos dilemas, ao revelar uma situação semir-real (mas muito comum entre adolescentes), favorece o situar-se na cena integrando a emoção e a reflexão propostas

para os personagens, bem como o reconhecimento dos princípios e argumentos que orientam as decisões possíveis a cada um (Bataglia, 2014). Ao considerarmos as etapas para a realização da dinâmica, o primeiro momento de discussão convida cada grupo a analisar a perspectiva de seu personagem, situando as possibilidades de ação e decisão que mobilizam afeto, reflexão e “escolhas morais”. A opção de cada personagem estará mais próxima à dimensão egocêntrica? Ou o grupo, em suas discussões, assumirá a perspectiva do bem comum, da justiça e do engajamento?

Ao realizar essa atividade, constatamos que o processo de diálogo proposto suscitou internamente, nos grupos, a tomada de consciência ou o reconhecimento das concepções implícitas que cada aluno traz e, ao mesmo tempo, a possibilidade de problematização e deslocamento, pois oferece a observação de outros pontos de vista. Ou seja, trata-se um espaço precioso de reflexão e exercício da racionalidade situada, que implica o reconhecimento de si mesmo e dos outros, com atenção ao que atende apenas às necessidades individuais e o que contribui com os demais (sejam pessoas próximas ou não).

O segundo momento é de partilha coletiva, com a apresentação das cenas, dos personagens e das escolhas assumidas, podendo-se utilizar recursos de breve encenação de cada parte ou da situação em si. Abre-se, então, o campo para o debate que amplia a percepção das diversas perspectivas e a ponderação sobre as opções que cada grupo indicou, os argumentos propostos e os valores ali expressos.

Nesse ponto, é interessante ressaltar três aspectos de tal prática que se articulam profundamente às reflexões teóricas sobre a formação da moralidade apresentadas anteriormente:

- a. desde a discussão inicial, vemos a efetiva mobilização entre afeto e cognição exposta nos comentários

e nas discussões em cada grupo e durante os debates, movimentando, confirmando ou revisando opções. Ou seja, podemos reconhecer nessa prática as dimensões da teoria do duplo aspecto do desenvolvimento da competência moral, proposta por Lind (2000);

- b. constatamos, também, que a vivência e discussão entre pares sobre situações de conflito traz à tona a dimensão da autonomia e o valor da reciprocidade necessária que podemos experimentar na prática do diálogo e da reflexão compartilhada e ponderada, a partir da escuta dos argumentos (Piaget, 1998); e
- c. por fim, retomamos a riqueza das situações-dilema para o desenvolvimento da competência moral, ao possibilitarem a experiência da face individual e da face sociocomunicativa (Silva e Bataglia, 2022).

É possível observar também como os comentários, argumentos e as decisões de nossos alunos permitem compreendê-los a partir da classificação proposta por Kohlberg: nível pré-convencional, convencional ou pós-convencional, suscitando novos questionamentos que favoreçam o desequilíbrio e o movimento de passagem do egocentrismo ao espírito de cooperação. Bem sabemos que o desenvolvimento moral se faz num processo gradual, com avanços e recuos até se consolidar como competência moral; ou seja, a capacidade do exercício efetivo de uma ação moral fundamentada em princípios refletidos e assumidos (Silva e Bataglia, 2020).

Entendemos que esse movimento proposto intencionalmente, iniciado com a discussão de uma “situação comum”, mobiliza fatores afetivos e reflexivos nem sempre permitidos às crianças e aos jovens. O tempo e o espaço dedicados aos momentos de partilha, de escuta e elaboração de argumentos e contra-argumentos favorecem o processo de formação

da personalidade ética, em especial pela possibilidade do exercício dialógico e da reflexão coletiva.

O papel da escola nesse contexto é fundamental, tanto por ser um espaço de convivência social quanto pela possibilidade de oferecer experiências intencionais e problematizadoras, compartilhadas com pares e tendo a mediação de educadores, com atenção às etapas de desenvolvimento e ao grau de complexidade das ações propostas.

[Retorno ao sumário](#)

PRÁTICA 5 – Construção coletiva com jovens protagonistas em uma ação cooperativa

Autores:

Gláucia Affonso

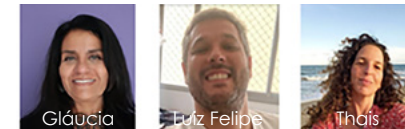
Lívia Silva

Luiz Felipe Busse Penna

Thais Hokoç Moura de Melo

Professora orientadora:

Lívia Maria Ferreira da Silva



Somos todos da área da educação, trilhando nela caminhos de diversas formas e com contornos e cores diferentes. Vivemos espalhados neste nosso Brasil, mas todos temos olhos de ver e ouvidos de escutar. A busca pela formação ética dos nossos estudantes e das equipes pedagógicas nos trouxe à pós-graduação Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética.

Cada um de nós tem gostos e sabores diferentes. Gláucia está na área da educação desde os 18 anos; ela também gosta de dançar e cantar, e acha que ser educadora lhe possibilitou seguir crescendo, conhecendo e ampliando as vistas. Para Luiz, trabalhar com jovens de diferentes lugares e classes sociais o fez presenciar desigualdades e injustiças sociais que o motivam no trabalho com a formação ética dos jovens. Thais é bióloga marinha, apaixonada pelo mar; para ela, os aprendizados adquiridos neste curso de pós-graduação a permitem aprimorar o trabalho que desenvolve na escola em que trabalha, contextualizando a realidade local.

Viva a vida online, que propicia a ampliação das possibilidades de encontro, e que forjou nossa turma de seis, em busca da síntese do curso!

Objetivos:

- realizar um projeto de parceria entre grupos ou comunidades distintas, para planejar e desenvolver uma ação concreta comum.

Valores e competências socioemocionais trabalhados:

justiça, solidariedade, reciprocidade e trabalho em equipe.

Público-alvo: estudantes do Ensino Médio.

Tempo necessário: oito etapas, com aproximadamente dez encontros (adequando-se à ação proposta).

Materiais necessários:

- dois grupos ligados a instituições ou comunidades diferentes que estejam dispostos a experimentar um trabalho em parceria. A ideia é juntar esses dois (ou mais) grupos distintos em prol de uma ação conjunta, com o objetivo de fazer uma ação solidária, em que se possa contribuir para a transformação das realidades experimentadas pelos jovens em questão. Alguns exemplos de propostas mobilizadoras, a fim de concretizar o tipo de ação que apresentaremos: a construção de uma biblioteca, a reforma de algum espaço público, a montagem de uma brinquedoteca etc. Para organizar o projeto, deve-se levantar etapas a serem cumpridas e consideradas ao longo do processo. E, para que isso aconteça, é preciso que um dos grupos acesse o outro para formalizar o convite.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeira Etapa

Encontro entre os grupos para eles se conhecerem e ampliarem vínculos

- Iniciamos com os dois grupos separados, e começamos a refletir em torno de ações solidárias. Devemos pensar a respeito da importância dessas ações e do motivo para realizá-las. Será fundamental conhecer o lugar em que a ação será executada. Nesse processo, os jovens precisam ponderar sobre suas realidades e capacidades de fazer algo em prol de um coletivo maior.

Segunda Etapa

Atividades para se reconhecerem como um grupo de trabalho, com afinidades comuns e diferenças

- No planejamento da ação, que será feito com a coordenação dos professores, ao pensarmos sobre qual ação solidária o grupo realizará, será também importante o trabalho na busca de definir um consenso, além das habilidades com as quais cada um pode contribuir. Assim, investimos no autoconhecimento e na troca entre os estudantes, possibilitando que eles se conheçam melhor e valorizem a diversidade.

Terceira e Quarta Etapas

Definição, construção de uma proposta coletiva e planejamento da ação escolhida

- É fundamental conhecer os lugares e a realidade dos parceiros, a fim de decidir por um trabalho que o lugar de fato necessita, e não que atenda apenas aos desejos pessoais do grupo.

Quinta Etapa

Organização

- Nesse momento, os grupos devem dividir tarefas que precisam ser organizadas antes do dia da ação. É importante cada grupo se disponibilizar conforme seus potenciais e suas condições; assim, cada um fica com alguma responsabilidade até a etapa da ação (que pode ser a de arrecadar materiais, preparar o espaço com antecedência ou montar algo que será utilizado, por exemplo).

Sexta Etapa

Reencontro para verificar se tudo está encaminhado

- Nesse momento, deve-se verificar se as etapas anteriores favoreceram o bom andamento do processo e fazer os ajustes necessários.

Sétima Etapa

Dia da ação

- Com as tarefas organizadas e os grupos prontos, chegará o dia de realizar a ação concebida, sendo fundamental nesse processo que os jovens “coloquem a mão na massa”, executando o que planejaram.

Oitava Etapa

Avaliação e comemoração

- No projeto de ação coletiva, temos ao final a avaliação do processo e a celebração conjunta. Aqui, os aprendizados, medos, desafios, as dificuldades, os acertos e erros são compartilhados para que o grupo tenha a oportunidade de percebê-los como

parte do percurso, obtendo, assim, ainda mais consciência das diversas aprendizagens adquiridas com o projeto. Ao final, esperamos que todos tenham experimentado quebras de paradigmas, ajam com respeito e empatia e consolidem um trabalho solidário, avançando na construção de personalidades éticas.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A segunda prática proposta, a da aprendizagem-serviço, ressalta ainda mais a dimensão intencional e ampliada para a formação moral e cidadã das crianças e dos adolescentes. Bautista (2016) destaca que essa prática pode ser realizada em qualquer etapa de formação escolar (da Educação Infantil à universidade), sempre buscando suscitar a satisfação do trabalho colaborativo, a partir de ações em que a cooperação seja o sentido e o processo formativo.

Na descrição apresentada (que já foi feita em uma escola da rede particular de São Paulo), observamos como os passos assumidos se articulam aos princípios teóricos descritos por Bautista (2016) e Puig (2016), com ênfase no caráter vivencial e de engajamento dos alunos. Essa ação possibilita a ampliação da consciência ética e de cidadania expressas no protagonismo social, experimentado internamente em cada grupo e nos momentos de ações coletivas.

O trabalho com aprendizagem em serviço já oferece uma ação prática, por meio da qual os jovens poderão se sensibilizar e tomar consciência dos princípios e valores que sustentam seus atos, a partir da reflexão sobre eles. Geralmente, pensa-se em ações sociais em que a escola particular fará uma proposta para contribuir com instituições públicas, sejam escolas, creches ou ONGs que trabalhem no contraturno escolar. Mas é importante destacar que não se trata de uma ação assistencialista, ou que se transmita a visão de que uma

instituição é melhor do que a outra. Na proposta apresentada, essa forma de trabalhar é transformada em uma atividade a ser elaborada em conjunto, a partir de uma ação cooperativa que, segundo Piaget (1932) possibilita a discussão entre pares, indivíduos que estão em um mesmo nível hierárquico. De acordo com o autor, nas relações de cooperação o desenvolvimento cognitivo e moral é potencializado, pois, livre de pressões, os alunos podem discutir, fazer correções em seus pensamentos e estabelecer regras comuns para o trabalho, percebendo a necessidade de se submeterem a elas. Nesse caso, valoriza-se o potencial das ideias e reflexões dos alunos de ambas as instituições (privada e pública). Além disso, há a oportunidade de interação entre essas duas realidades, que, por meio da mediação dos professores, pode gerar mais consciência nos participantes com relação à valorização da diversidade. Ao propor uma atividade que exige dedicação de tempo e esforço em prol do outro, os alunos têm a chance de perceber o quão gratificante isso pode ser, ao experimentarem a importância da justiça e da solidariedade.

No entanto, vale destacar que a aprendizagem-serviço não deve ser vista como forma de trabalho voluntário, mas encarada como uma abordagem educacional que tem como objetivo desenvolver habilidades e competências dos alunos, ao mesmo tempo que proporciona o bem-estar da comunidade. Por isso, é importante que instituições de ensino promovam projetos de aprendizagem-serviço como parte do processo educacional (Bautista, 2016).

Nas etapas iniciais, os jogos e as atividades cooperativas podem favorecer a integração dos grupos, levando os jovens a refletir sobre as diferenças e semelhanças entre eles, propondo um trabalho em conjunto com diferentes habilidades, conhecimentos, desejos e possibilidades. Será interessante sensibilizarmos os grupos sobre o respeito às diferenças, diversidades e possíveis desigualdades sociais de oportunidades.

Assim, por meio dos jogos e das conversas, a ideia é que os dois grupos comecem a atuar juntos e ampliem suas potencialidades em todos os sentidos, conseguindo chegar a um consenso para o trabalho.

Durante o planejamento conjunto, a ação do protagonismo tende a ganhar força, à medida que os jovens se tornam responsáveis pela concretização do projeto. Os professores-mediadores devem acompanhar as dinâmicas de trabalho entre os alunos, verificando sempre se o grupo está sensível, para que todos consigam realizar as tarefas propostas. Logo, caso surja um elemento complicador, eles podem contar um com o outro, ou até reavaliar o que havia sido planejado, fazendo os ajustes possíveis.

As etapas propostas ressaltam a dimensão essencial da cidadania, do exercício do diálogo e da escuta, que implicam o reconhecimento dos outros, com suas opiniões e visões de mundo distintas, assim como a abertura para a partilha e construção de consensos. Tais experiências, quando suscitadas nos espaços formativos, com intencionalidade, acompanhamento, reflexão e parcerias, potencializam o processo de formação da personalidade moral.

[Retorno ao sumário](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

PRÁTICAS MORAIS COM ALUNOS

A formação da personalidade moral é um processo contínuo e complexo que envolve diversos fatores, como a educação, a cultura, a religião e a família, dentre outros. É importante ressaltar que a moralidade não é algo inato, mas, sim, construído ao longo da vida, por meio das experiências e das interações sociais.

Nesse sentido, as práticas educativas e sociais devem estar voltadas para a promoção de valores éticos e morais, como a solidariedade, a honestidade, a justiça e a responsabilidade. Além disso, é vantajoso haver, ainda, um esforço conjunto da sociedade para combater a violência, a corrupção e outras formas de comportamento antiético.

A formação da personalidade moral também passa pela reflexão crítica sobre os próprios atos e valores, bem como sobre as influências externas que podem afetar a moralidade. Assim, é desejável que cada indivíduo desenvolva sua capacidade de questionar e avaliar as normas e os valores que lhe são apresentados, a fim de construir uma moralidade autônoma e coerente com seus princípios e valores.

Cada indivíduo tem sua própria trajetória e suas experiências particulares, o que pode influenciar de maneira única sua ação moral. Por isso, o respeito à diversidade de valores e crenças, sem agredir os direitos humanos e a dignidade das pessoas, deve ser sempre estimulado. A escola, conseqüentemente, assume um lugar privilegiado para propiciar ações intencionais que promovam o desenvolvimento ético.

No trabalho com crianças pequenas, sabemos que jogos e brincadeiras são ferramentas potentes para estimular o desenvolvimento cognitivo, motor e social, os quais contribuem

nas relações entre pares, na cooperação, criatividade e imaginação. Os jogos e as brincadeiras indígenas possibilitam a prática da cooperação, muito presente na cultura e no modo de vida de cada povo. Para além do ganhar ou perder, jogos e brincadeiras estão ligados ao relacionamento com o outro, à partilha de momentos e à celebração com os pares.

Diante desse estudo relacionando a prática descrita à teoria de Jean Piaget, e da importante necessidade de valorizar a cultura indígena da qual fazemos parte, constatamos a relevância e a urgência de oferecer às crianças as experiências de relações de cooperação e de valores morais. Tais experiências podem ocorrer por meio dos jogos e das brincadeiras indígenas de maneira intencional, buscando o desenvolvimento pleno de nossas crianças, no que diz respeito aos aspectos sociais, morais e afetivos.

O desenvolvimento da moralidade é um processo que envolve tempo e diálogo, especialmente na Educação Infantil. Dentro do ambiente escolar, as interações sociais são constantes, e é natural que surjam conflitos entre as crianças; porém, tais conflitos devem ser considerados momentos de aprendizado. Além disso, é preciso compreender que eles fazem parte do processo para que haja uma convivência saudável e não violenta.

Como educadores, é nosso papel propiciar e acompanhar as brincadeiras, o compartilhamento de brinquedos e os momentos de jogos. Durante essas atividades, a interação entre as crianças acontece com mais intensidade e, portanto, os conflitos começam a surgir, seja por interesse em um mesmo brinquedo ou espaço, divergências de desejos ou até ciúmes de amizades etc.

Independentemente da sua área do conhecimento, os educadores precisam estar atentos às necessidades do grupo, usando o momento do planejamento para criar propos-

tas que contemplem o desenvolvimento da moralidade. Essas propostas podem ser “[...] qualquer situação que envolva conflitos, como uma notícia, um texto curto, um vídeo, uma crônica, algum assunto que desperte o interesse das crianças, ou, mesmo, algum acontecimento” (Vinha, 2000, p. 492).

A partir de atividades práticas, podemos auxiliar as crianças a ampliarem seu repertório de possibilidades, valorizando e incentivando a escuta, a tomada de decisão e a reflexão sobre estratégias adequadas à resolução de conflitos. Acreditamos que as práticas apresentadas neste capítulo contribuem para a ampliação do repertório infantil.

Dessa forma, ao reconhecer a importância da infância e a necessidade de dar voz às crianças, elas se tornam capazes de construir, transformar, produzir e reproduzir cultura. Portanto, é fundamental ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os conflitos que vivenciam, pois estamos garantindo que elas tenham um espaço para expressar suas ideias, seus pensamentos e sentimentos, sendo respeitadas em suas opiniões. Essa prática não apenas reforça a importância da infância, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a construção de valores morais.

As reflexões geradas a partir dos dilemas promovem inquietações que levam os sujeitos a se colocarem no lugar do outro, coordenando diferentes pontos de vista, criando repertório argumentativo e fazendo escolhas.

Uma abordagem educacional que ganhou destaque nos últimos anos como forma de colocar em prática a formação da personalidade moral nas instituições de ensino foi a aprendizagem-serviço. Ela está fundamentada na ideia de que os alunos aprendem melhor quando se envolvem em projetos práticos cujos impactos na comunidade são significativos. Assim, os alunos têm a oportunidade de aplicar o que

estão aprendendo na sala de aula em situações reais, o que fomenta um aprendizado mais significativo e relevante. Além disso, essa aprendizagem contribui para que eles aprimorem habilidades essenciais, como trabalho em equipe, proatividade, iniciativa social e resolução de problemas. Por outro lado, a comunidade também se beneficia dessa prática, uma vez que os projetos elaborados pelos alunos podem ajudar a solucionar problemas locais e melhorar a qualidade das relações interpessoais.

Tratamos, também, do protagonismo dos alunos nas aulas de Educação Física, enfatizando um outro aspecto relevante para o desenvolvimento em todas as suas facetas. Sabendo que a aprendizagem não se dá de forma passiva, destacamos a importância de permitir que os alunos assumam um papel ativo em seus processos de aprendizagem. Essa ideia de protagonismo é fundamental para um ambiente sociomoral cooperativo.

O protagonismo não é apenas uma questão pedagógica, mas uma abordagem que transcende os muros da escola. Isso se dá pois os alunos poderão, assim, desenvolver ferramentas para enfrentar os desafios do dia a dia, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. Estimular a criação de espaços e estratégias para os tornar protagonistas do seu próprio conhecimento beneficia o exercício da autonomia, e, como consequência, tem-se uma aprendizagem mais relevante e significativa.

A partir da elaboração e escrita das práticas expostas neste capítulo, nos debruçamos sobre o conceito de cooperação baseado na teoria de Piaget, entendendo esta como o conjunto das interações entre os indivíduos, supondo sua autonomia e liberdade de pensamento, e que pressupõe o estímulo ao trabalho em equipe. Ao investir nesse processo, estamos contribuindo para o desenvolvimento socioemocional

das crianças e dos adolescentes, preparando-os para uma convivência saudável e respeitosa, além de fortalecer sua capacidade de expressão e construção de conhecimento.

Integrar à aprendizagem dos alunos a construção de valores, o desenvolvimento de suas competências socioemocionais e a capacidade de agir de forma cooperativa contribui para a formação de cidadãos responsáveis, críticos e éticos, como previsto nos projetos político-pedagógicos de muitas escolas.

[Retorno ao sumário](#)

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS MORAIS COM PROFESSORES E GESTORES

André Gustavo Martins Serrano Dantas
Angela Ciupka
Áurea Araújo Bartoli
Carolina Franco Dias Furtado
Daniela Ferraz de Andrade Dib
Fernanda de Souza Sbrissa
Heloisa Reis Miranda
Leticia Panczel
Marina Cordeiro Brasileiro Chaves
Rafael Guedes Soares
Thaís Rivas de Pinho Watanabe
Victor Mello Cantagesso

Professoras orientadoras:

Fernanda Issa de Barros Farhat
Thais Cristina Leite Bozza
Flávia Maria de Campos Vivaldi

EMBASAMENTO TEÓRICO

Como educadores profissionais, notamos, ao longo de nossa prática no âmbito escolar, a importância de um olhar mais atento para os adultos que compõem o tecido das escolas, mais especificamente, os professores e gestores. Esses profissionais, que têm um papel tão fundamental no estabelecimento de uma sociedade mais respeitosa e ética – quer desejem esse papel ou não –, por vezes, têm uma postura desalinhada com o que afirmam defender. Por isso, acreditamos que um trabalho intencional com esse público é essencial para o fortalecimento de uma escola em que exista um ambiente sociomoral⁵ propício para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e justa.

Esse desalinhamento dialoga com o conceito de epistemologia do professor, desenvolvido por Becker (1993), a partir de inquietações a respeito de como o docente pensa sobre o conhecimento. O professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no fim dos anos 1980, confirmou empiricamente sua hipótese de que os docentes tinham uma concepção epistemológica em desacordo com a forma como promoviam o conhecimento. Mas, antes de nos determos nesse assunto, precisamos voltar algumas casas no jogo acadêmico, para algumas definições.

Epistemologia, segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa (Houaiss, 2001), refere-se à “reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, esp. nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto inerte, as duas polaridades tradicionais do processo cognitivo; teoria do conhecimento [...]”. Foi a partir dessa noção e de

⁵ Entendemos, de acordo com DeVries e Zan (2007, p. 11), o ambiente sociomoral como “[...] toda a rede de relações interpessoais numa sala de aula. Essas relações permeiam todos os aspectos da experiência da criança na escola. [...]”. Tal atmosfera relacional tem efeitos diretos no desenvolvimento moral dos alunos, podendo contribuir para que evoluam, estagnem ou, ainda, retrocedam nesse sentido.

sua tese de doutorado (intitulada “Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Piaget e Freire”) que Becker (1993) começou a indagar alunos e colegas docentes sobre como promoviam o conhecimento, e surpreendeu-se com respostas predominantemente embasadas no senso comum. Organizou, então, uma pesquisa com docentes que revelou que alguns deles tinham uma visão empirista do conhecimento (em que a capacidade cognitiva é vista como resultado dos estímulos do meio), enquanto outros faziam uma leitura apriorista dele (em que a capacidade cognitiva seria herdada geneticamente). Assim, o estudioso percebeu que pouquíssimos profissionais da educação apresentavam uma epistemologia crítica, a qual seria desejável para aqueles que promovem o conhecimento e costumam enfatizar o pensamento crítico como fundamental.

Segundo Becker (2012, p. 15),

[...] tudo o que os professores precisam é oportunidade para refletirem sobre as concepções epistemológicas de senso comum que trazem para dentro da academia ou da escola. [...] O conhecimento resulta de construções do sujeito cujo genoma começa a assimilar o meio e não cessará mais de fazê-lo. [...] Esse processo não tem fim... nem começo absoluto, diria Piaget. Inicia com o nascimento, pelo menos, e se prolonga por toda a vida.

Embora o pesquisador estivesse se referindo ao conhecimento acadêmico, podemos transpor essas afirmações para o campo moral. Nesse contexto, muitos profissionais de educação embasam suas afirmações e práticas no senso comum; e, embora afirmem querer atuar na formação de sujeitos críticos e moralmente engajados, revelam-se pessoas cujas práticas docentes demonstram engajamento moral ainda muito frágil⁶.

⁶ As noções de engajamento e desengajamento moral serão desenvolvidas mais à frente – por ora, basta-nos a definição de Gonçalves (2017, p. 84), que afirma o desengajamento moral como “[...] as formas pelas quais as pessoas agem de maneira desapegada ao problema do outro sem que haja, por isso, culpa ou vergonha”.

Nosso olhar ecoa também o de Lukjanenko (1995, p. 2), que, no começo da década de 1990, se debruçou essencialmente sobre a lógica de que “a educação intelectual e moral normalmente segue paradigmas de transmissão cultural ou doutrinação que manipulam os educandos para a incorporação de padrões da sociedade ou grupo em que vive”. Ou seja, ele se propôs a investigar a dificuldade, também na escola, de se encontrar o ambiente sociomoral favorável para os desenvolvimentos intelectual e moral, segundo Piaget (1975 [1948] *apud* Lukjanenko, 1995). Apoiado também nas ideias de Kohlberg (Biaggio, 2006), seu objetivo foi observar a relação entre professores com níveis mais elevados de julgamento moral e sua capacidade de proporcionar um ambiente sociomoral cooperativo⁷.

Ao cruzar os dados sobre o nível de juízo moral dos docentes ouvidos em sua pesquisa com os da “atmosfera sociomoral” presente em suas aulas, Lukjanenko (1995) concluiu que há uma correlação direta entre esses dois itens: quanto mais refinado o juízo moral docente, maior a probabilidade de que ofereça um ambiente sociomoral cooperativo. Essa conclusão embasa nossa escolha por trabalhar práticas com os adultos da escola, a fim de promover com eles reflexões capazes de incitá-los, cada vez mais, a assumir tal papel de forma autônoma⁸.

Assim, é fundamental que os adultos da escola atuem de maneira congruente com aquilo que auxilia o desenvolvimento sociomoral dos estudantes. Se, em suas relações diárias em

7 Entendemos o conceito de cooperação a partir de Piaget (1994), que vai além do sentido de colaboração que, muitas vezes, é atribuído como sinônimo de cooperação no senso comum; nesse contexto, cooperar significa “operar com”, envolvendo trocas equilibradas possíveis entre pares. Assim, um ambiente sociomoral cooperativo é aquele em que os estudantes operam conjuntamente para construir o conhecimento não só acadêmico, mas também emocional, social e moral.

8 A autonomia aqui não é entendida como um sinônimo de independência, como comumente ocorre. Essa ideia será desenvolvida mais adiante no texto, mas, por ora, basta-nos apontar que, a partir de Piaget (1994), entendemos a autonomia como o último estágio de desenvolvimento moral, aquele em que o sujeito não mais necessita de um regulador externo para atuar de forma moralmente adequada.

sala de aula, estiverem presentes os diversos desengajamentos morais, há potencial risco de a contribuição docente não ser efetiva para o desenvolvimento sociomoral dos estudantes.

Portanto, o presente capítulo apresenta práticas que têm como objetivo auxiliar os adultos da escola a olharem para si, perceberem como estão agindo e fazerem eventuais correções de rota. Mas, antes de chegarmos a elas, discorreremos sobre alguns teóricos que embasam nossa proposta. Na primeira parte, analisaremos como Kohlberg (Biaggio, 2006) apresenta o desenvolvimento moral; nos deteremos sobre a noção de engajamento moral (Bandura *et al.*, 2008); e focaremos nos níveis de entendimento interpessoal atuados (Selman; Demorest, 1984). Já a segunda parte trata da relação entre a afetividade e o desenvolvimento da moralidade humana. Nesse sentido, aprofundaremos as discussões das teorias morais de Piaget (Tognetta, 2008) e contaremos com as contribuições de La Taille (2006; Tognetta, 2008) sobre a personalidade ética e as representações de si. Ampliaremos o debate também em direção a uma reflexão acerca da comunicação construtiva e sua relação com a formação de sujeitos éticos (Faber; Mazlish, 1985; Vinha, 2000). O aporte teórico do presente capítulo busca embasar as práticas para o público adulto da escola – docentes e gestores.

I. Depois de Piaget – Kohlberg e a moral

A moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação. (Piaget, 1994, p. 22.)

A partir das ideias de Piaget ([1932] 1994) apresentadas na introdução deste ebook, Kohlberg aprofundou-se no estudo acerca do desenvolvimento moral sob a premissa de um

processo sequencial de níveis e estágios, aplicável também a todas as pessoas, independentemente da cultura em que estejam imersas. Os estágios ocorrem em três níveis: o **nível 1 – pré-convencional** (estágios 1 e 2), o **nível 2 – convencional** (estágios 3 e 4) e o **nível 3 – pós-convencional** (estágios 5 e 6). Sendo assim, a teoria apresenta, em mais detalhes, os diferentes níveis de heteronomia e de autonomia a partir da análise de como os sujeitos argumentam suas posições diante de dilemas que lhes foram apresentados (Biaggio, 2006).

Os dilemas que compuseram os instrumentos de pesquisa de Kohlberg foram os morais; neles, os personagens descritos estavam vivendo uma situação de conflito que lhes impunha uma decisão entre dois valores moralmente equivalentes, porém inconciliáveis. Desse modo, em consonância com o estágio de desenvolvimento moral em que se encontravam, eles tomavam uma decisão. A opção por esse tipo de dilema foi concebida pelo teórico como uma maneira de tornar visível o raciocínio do juízo moral dos indivíduos. Assim, a argumentação que a pessoa dá diante de uma decisão é um fator importante, pois ela envolverá a adesão ou não aos valores morais.

Segundo Kohlberg (Biaggio, 2006), nos estágios 1 e 2 os indivíduos ainda não chegaram a compreender e respeitar as normas morais; a relação com as regras sociais se estabelece a partir da obediência em nome de recompensas e/ou punições. Já nos estágios 3 e 4, os indivíduos identificam ou internalizam as regras e as expectativas dos outros, especialmente as das autoridades; nesses estágios, a imagem que os outros têm da ordem e lei social sendo respeitadas é importante para os sujeitos. E, nos últimos estágios (5 e 6), a formulação e aceitação das regras sociais se baseia na capacidade de agir por princípios. No caso de conflitos, por exemplo, os indivíduos não optam por convenções sociais, como nos estágios anteriores, mas justificam suas decisões por meio dos valores morais que norteiam suas ações.

Da mesma maneira que o desenvolvimento cognitivo não leva necessariamente ao desenvolvimento moral, apresentar um julgamento moral elevado não significa que o sujeito terá uma ação moral coerente com seu juízo. Para Kohlberg (Biaggio, 2006), quanto mais elevado for o raciocínio moral, ou mais elevados forem os estágios de consciência moral, mais esses sujeitos tendem a apresentar a ação moral coerente com esses juízos; ou seja, eles tendem a um comportamento democrático, com base no respeito mútuo e na justiça.

Assim, compreendemos que o trabalho com a sensibilidade moral tem um papel fundamental no desenvolvimento moral, que se dá ao longo da vida. Além de Piaget e Kohlberg, outro teórico que embasa de forma direta o nosso trabalho é Albert Bandura, que evidencia, especificamente, os percalços da moralidade humana, sistematizados sob o nome de *desengajamentos morais*, os quais serão explorados na próxima seção.

II. Albert Bandura e outros apontamentos sobre a moral: a teoria social cognitiva e o desengajamento moral

A constatação de Lukjanenko (1995), citada na introdução deste capítulo, de que a escola é um local em que há dificuldade de se encontrar um ambiente cooperativo essencial para os desenvolvimentos intelectual e moral não nos impede de entender que é a escola o primeiro ambiente de convívio social que insere a criança na vida pública, na qual enfrentará uma relação hierárquica diferente da estabelecida em casa, convivendo com uma estrutura social diferente.

O psicólogo canadense e professor da universidade de Stanford, Albert Bandura, debruçou-se sobre as interações humanas e elaborou uma teoria utilizada para estudar e

mensurar os efeitos positivos e/ou negativos que as pessoas causam umas nas outras no que tange às aprendizagens: a teoria social cognitiva. De acordo com essa teoria, “[...] as pessoas são produto e produtoras do ambiente em que vivem, podendo nele atuar [...] com a intencionalidade de que sua ação produza efeito no ambiente, sendo também por ele transformadas” (Azzi, 2011, p. 211).

Essas interações seriam responsáveis, portanto, pelo desenvolvimento dos sujeitos e da sua capacidade de agir moralmente diante de situações cotidianas. De acordo com Lapa (2019), apoiada em Bandura, os sujeitos seriam os “avaliadores” de si mesmos, decidindo se agiriam por dever moral ou não. Em certas ações, uma espécie de desinibição atuaria no sujeito, libertando-o da capacidade de autocensura; e ele agiria, assim, com potencial desapego do problema do outro. Esse mecanismo foi denominado pelo psicólogo canadense de “desengajamento moral”.

Como pretendemos apresentar uma aproximação de outras teorias à teoria psicogenética de Piaget, Gonçalves (2017) é precisa ao afirmar que é mister analisar o modo como esse mecanismo se manifesta nos sujeitos, visualizando o movimento moral que as formas de desengajamento e engajamento podem mostrar, estando elas separadas ou articuladas.

A autora acrescenta que é importante analisar como essas formas de engajamentos e desengajamentos se manifestam nas pessoas que lidam de forma mais direta com os estudantes nas escolas: os professores. Entendendo esses profissionais como figuras de autoridade, bem como a força que suas ações, palavras e seus gestos têm, é necessário investigar como se dá, na dimensão psicológica, a regulação interpessoal desses docentes.

Essa ausência de regulação pode resultar em atitudes que provocam validações, anuências ou atenuações ques-

tionáveis, resultando em ações prejudiciais para os estudantes. Bandura elenca oito processos que explicam como isso se dá, denominando-os de *mecanismos de desengajamento moral*. Com fins didáticos, optamos por revelar, a seguir, a sistematização presente em Azzi (2011), visto que os mecanismos são descritos em todos os artigos que Bandura escreveu sobre desengajamento moral, mas foram traduzidos e organizados no capítulo de Iglesias (2008) que Azzi (2011) tão claramente explorou:

Quadro 1 – Mecanismos de desengajamento moral

Mecanismos	Descrição	Exemplo
Linguagem eufemística	Por meio dela, torna-se respeitável a conduta danosa e reduz-se a responsabilidade pessoal. É considerada bastante grave.	“Isso não é bullying, é brincadeira típica da idade e passa logo.”
Comparação vantajosa	Visa fazer com que uma conduta prejudicial possa parecer boa.	“Ele só chamou o colega de gordo, nem bateu nele. Isso não é tão grave.”
Deslocamento de responsabilidade	Busca minimizar o papel dos responsáveis pela ação moralmente condenável.	“Deixa ela apanhar... Fez errado mesmo, agora aguenta!”
Difusão de responsabilidade	Quando uma atitude desumana é tomada, mas, por se estar em grupo, a gravidade da situação não é percebida. Assim, ecoa a ideia de que “quando todos são responsáveis, ninguém de fato se sente pessoalmente responsável”.	Linchamentos ou cancelamentos nas redes sociais
Justificativa moral	Consiste em resignificar uma conduta inaceitável, de forma a torná-la “aceitável”.	“Cara, se você está passando por esses episódios de apanhar sempre, isso vai te ensinar muito e te fazer mais forte.”

Atribuição de culpa	É a ação de praticar uma conduta inadequada sob a justificativa de que se foi forçado a fazer aquilo, pois se encontrava acuado, no papel de vítima. Também pode fazer com que a pessoa que sofreu a agressão se sinta culpada, achando que merece receber tal castigo.	"Eu vou bater em você porque você está com uma aparência bizarra. Dá para ver seus pelos saindo pela manga da camiseta da escola. Mulheres decentes jamais deixariam seu corpo chegar nesse jeito."
Minimização, ignorância ou distorção das consequências	Diminuir ou não procurar saber sobre coisas ruins que estejam acontecendo.	"Te chamaram de piranha! Você é piranha? Não, né? Então, não liga."
Desumanização	Transformar uma pessoa em um estranho, em alguém que não se reconhece como ser humano.	Quando um incêndio atinge um presídio e a pessoa fala: "Não morreu ninguém bom nesse incêndio. Só bandido!".

Fonte: Elaborada pelos autores

Tendo em vista os níveis de desengajamento moral e considerando que o ambiente relacional da escola é permeado por muitos e distintos conflitos – tantas vezes ignorados ou vistos como algo a ser evitado, quando, na verdade, deveriam ser encarados como oportunidades de desenvolvimento das mais variadas ordens, inclusive moral –, discutiremos, na próxima seção, as estratégias de negociação para a resolução de conflitos organizadas por Robert Selman, que também embasam teoricamente as práticas por nós propostas.

III. Robert Selman e as estratégias de negociação interpessoal

Selman e Demorest (1984) investigaram se as estratégias de negociação dos sujeitos em uma situação de conflito são diferentes nas várias etapas da vida. Nesse sentido, pautaram-se na perspectiva piagetiana sobre os estágios de desenvolvimento da inteligência para elaborar sua teoria, concluindo (dentre outras constatações) que a ação precede

o pensamento, e que o desenvolvimento da inteligência é essencial (mas não suficiente) para a utilização de estratégias de negociação cada vez mais refinadas.

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal em situações de conflito, Selman e Demorest (1984) realizaram experimentos para identificar padrões na maneira como as pessoas coordenam a compreensão dos pensamentos e sentimentos, bem como os motivos dos outros, em conjunto com os seus próprios, na tentativa de reequilibrar as relações. Essas estratégias são definidas por quatro componentes: a construção da perspectiva de si e do outro; o propósito primário; o controle afetivo; e a orientação para a ação.

A construção da perspectiva de si e do outro diz respeito à capacidade do indivíduo de apreciar os pensamentos, sentimentos e desejos daqueles que estão envolvidos no conflito. Por exemplo, quando uma criança quer um brinquedo que está em posse de outra, em um nível baixo desse componente, ela agiria tomando o brinquedo para si, sem dimensionar que também é desejo da outra criança ficar com o objeto. Já em uma atuação de nível mais elevado, a criança interessada no brinquedo agiria tentando convencer a outra a emprestá-lo para ela; ou seja, considerando o desejo alheio, mesmo que esse desejo não prevalecesse. Nos níveis mais baixos, os indivíduos são interpretados como seres sem dimensão psicológica; com o seu avanço, os sentimentos e pensamentos começam a ser relevantes nessa interpretação.

O propósito primário é a motivação pela qual o indivíduo adota determinado comportamento em uma situação de conflito. Ações de níveis pouco refinados têm como propósito os objetivos físicos imediatos, como obter um brinquedo, por exemplo. Em níveis mais elevados, o propósito já passa a envolver objetivos relacionais, concentrando-se no processo e no resultado da interação social. Um exemplo é a pessoa

tentar mudar a opinião de alguém para que concorde com ela, a fim de manter uma amizade.

O componente do controle afetivo considera a forma como o indivíduo percebe e lida com seu desequilíbrio afetivo em uma situação de conflito interpessoal. Considerando os níveis em progressão, temos modos de lidar mais impulsivos e de pouca autorregulação, até níveis em que há uma melhor regulação dos impulsos, e as emoções e os sentimentos já não culminam, necessariamente, em ações imediatistas.

Já a orientação para a ação diz respeito ao indivíduo da relação a quem será destinada a estratégia de negociação: se para si mesmo ou se para a outra pessoa. Por exemplo, em uma estratégia de nível mais elementar, uma criança que deseja um brinquedo, mas a/o colega não permite que ela o pegue, pode reagir tomando o brinquedo impulsivamente (focando na transformação do outro) ou, simplesmente, desistir do brinquedo e procurar outra coisa (focando na autotransformação).

Os três primeiros fatores mencionados trabalham em conjunto para determinar os níveis de desenvolvimento das estratégias, resumidos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Níveis das estratégias de resoluções de conflitos

Competência de coordenação de perspectiva social	Estratégias de negociação interpessoal na orientação de transformação do outro	Estratégias de negociação interpessoal na orientação de transformação de si
Nível 0 indiferenciado/ egocêntrico	Estratégias impulsivas e que usam a força física para obter seus objetivos.	Estratégias impulsivas que usam a retirada (abandono) ou a obediência, com o intuito de proteger-se.

Nível 1 diferenciado/subjetivo	Estratégias que usam ordens unilaterais, manifestando fortemente os próprios desejos.	Estratégias submissas, com fraca manifestação dos próprios desejos.
Nível 2 recíproco/ autorreflexivo	Estratégias que buscam usar a influência psicológica para mudar a perspectiva alheia.	Estratégias que manifestam a acomodação ao outro.
Nível 3 mútuo/terceira pessoa	Estratégias que visam abandonar os objetivos iniciais para alcançar metas comuns.	Estratégias que manifestam a concordância em deixar de lado objetivos próprios para atingir metas comuns.
Nível 4 intimidade/sociedade	Estratégias que manifestam a reflexão compartilhada para, de modo colaborativo, construir novos projetos com objetivos interdependentes.	

Fonte: Silva (2014, p. 15)

Sobre as estratégias de negociação utilizadas em nosso cotidiano, é importante ressaltar que uma pessoa que utiliza aquelas consideradas dos níveis mais altos não necessariamente fará uso delas em todas as situações. É possível que alguém capaz de utilizar uma estratégia de nível 2 em uma ocasião faça uso de uma ação de nível 1 em outra. Ademais, no nível 4, nota-se que não há uma distinção entre as estratégias orientadas para a transformação de si e as orientadas para a transformação do outro, uma vez que, nele, o objetivo é colaborativo. Podemos pensar, inclusive, numa reflexão cooperativa, no sentido piagetiano já anteriormente explicado, dado que a ideia é que se pense de forma conjunta e coletiva, promovendo um objetivo comum aos sujeitos envolvidos no conflito, que abandonam a posição de oponentes e passam a ocupar a posição de parceiros.

As estratégias apresentadas podem ser desenvolvidas ao longo do tempo, e a escola, como um espaço rico em in-

terações sociais, é um ambiente propício para favorecer esse desenvolvimento. Conhecer as estratégias de negociação interpessoal permite que docentes e equipes pedagógicas possam atuar oferecendo ferramentas para que crianças e adolescentes caminhem rumo a uma cultura de cooperação. Sendo assim, esta é mais uma teoria que subsidia nossas práticas, focadas essencialmente na premissa básica de que só a cooperação leva à autonomia e de que adultos heterônomos (e/ou desengajados moralmente) não promovem um ambiente sociomoral propício para o desenvolvimento de novos adultos autônomos.

IV. Desenvolvimento afetivo e a sua relação com desenvolvimento moral

“Apenas o amor não é suficiente, não basta. As palavras que usamos fazem uma grande diferença. Uma coisa é o que se está querendo dizer, e outra é o que o receptor compreende. A maneira como nos dirigimos às pessoas causa impressões em suas emoções, e faz diferença em seus sentimentos.” (Vinha, 2000, p. 279)

Os resultados dos estudos apresentados por nós até aqui, realizados por Piaget, Kohlberg; Bandura, Selman; e outros pesquisadores dessa área, apontam que, na autonomia moral, há uma imprescindível dimensão cognitiva, uma vez que é preciso ser capaz de descentrar-se, coordenar perspectivas diferentes e pensar por hipóteses. No entanto, somente a cognição não é suficiente para agir moralmente, pois é preciso também querer seguir o dever, “querer agir bem”. Piaget ([1932] 1994) considera que a ação moral tem sempre duas dimensões: a cognitiva e a afetiva, compreendida por ele como a energética das ações. Dessa forma, um mergulho teórico na dimensão da afetividade se faz neces-

sário, uma vez que o desenvolvimento afetivo é uma condição essencial para formar a personalidade intelectual e moralmente autônoma.

Essa formação é desafiadora e apresenta diversas camadas de complexidade. A competência de coordenar perspectivas em meio à diversidade, com tantas singularidades envolvidas, não é algo simples, mas possível. Para isso, é necessário que haja um esforço para entender o ser humano e como se dá o seu desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo. Além disso, é preciso que haja espaços não só de discussão, mas experiências de relações de cooperação e respeito mútuo. Um outro ponto de conexão reside na importância de contemplar um aspecto imprescindível para essa formação: a presença dos afetos como uma energia que move a ação, bem como sua participação na construção da personalidade ética.

V. A personalidade ética e o papel da afetividade

Essas inquietações também mobilizaram importantes pensadores da humanidade ao longo dos séculos, que buscaram compreender e formular ideias acerca da natureza humana. Muitos deles tentaram explicar, cada um a seu modo, quais são as razões para o ser humano agir em prol dos valores morais. Esse questionamento sobre e a origem das ações de cada um de nós, além da busca por explicação das boas e más condutas, oferece um substrato importante para a formulação de conceitos como moral e ética.

As definições de moral e ética, que tanto dentro quanto fora da escola são comumente encaradas como sinônimas, são um ponto de partida relevante para as reflexões sobre como a escola pode atuar na educação moral e na formação ética. Essa é uma temática central em nossos estudos;

Piaget ([1932] 1994) já alertava que a moral infantil explica a do adulto, o que torna a necessidade de conhecer o desenvolvimento dos sujeitos ainda mais relevante.

Embora caminhem juntas, deve-se aprofundar e delimitar algumas características importantes no que se refere à moral e à ética. Se é por dever que agimos bem, a consciência dessa obrigação atua orientando nossas ações para com os outros. Portanto, a pergunta inspiradora da moral se refere ao que devo fazer, representando um conjunto de regras que permitem pensar em como devemos agir para o bem alheio. Entretanto, a complexidade da ação humana requer que, mais do que a consciência, haja um querer agir bem, uma força interior que nos mova para a ação, a que chamamos de ética. Dessa forma, o agir bem tem uma dupla concepção: a moral, que revela em si um sentimento de obrigatoriedade, e a ética, que se refere à dimensão daquilo que nos move em direção a uma vida boa, traduzida no questionamento sobre que vida eu quero viver (La Taille, 2006).

Em seus estudos a respeito das estratégias de trabalho com a afetividade na escola, Tognetta (2009a) alerta que o cotidiano nos mostra evidências de que só compreender o conteúdo moral é insuficiente para uma atribuição de sentido à ação. Assim, a ética muda a pergunta diante da ação, se deslocando para além do que devemos fazer e nos orientando para a vida que queremos viver. Se a moral está circunscrita a um conjunto de deveres e inspirada na tomada de consciência, a ética encontra inspiração em uma energia da afetividade. Logo, reforçando a importância do dever e do querer no agir moral, tanto a razão quanto a afetividade são elementos essenciais para nossa compreensão sobre aquilo que faz o ser humano agir de acordo com valores morais.

O investimento afetivo – ou o sentido da ação – é definido como uma energia que nos move em direção a nós

mesmos e ao outro, fazendo com que busquemos uma boa imagem que nos identifique. A afetividade é uma instância que se refere à atribuição de valor e sentido para cada um de nós, e é essa construção que vai dando contornos à nossa identidade como a imagem que temos de nós, refletida e traduzindo aquilo a que atribuímos valor. A ética carrega o questionamento sobre o que minha vida significa, e a pergunta acerca de quem eu sou nesse contexto ajudará a compreender valores, normas, ideias e objetos de admiração, dentre outros. A moral e a ética, a razão e a afetividade, e o dever e o querer se articulam, então, para compor a complexidade do fenômeno humano. Dessa forma, todas essas dimensões revelam implicações pedagógicas que precisam ser esmiuçadas e trazidas para uma esfera de reflexão. Moral e ética são, essencialmente, conteúdos da escola e precisam ser tratados considerando que os deveres morais só serão legitimados se houver desejo. E, para o desejo acontecer, para o agir eticamente se apresentar, é necessário que nos preocupemos com a afetividade, tão subestimada no mundo ocidental e tão mais ampla do que o carinho e o cuidado. A afetividade consiste, então, nas emoções primárias, nos sentimentos e nos valores (investimentos afetivos) de cada sujeito. É ela, portanto, que nos permite considerar a possibilidade de que, numa ação, o que está em pauta não é somente a consciência do dever ou a reciprocidade. Contemplar a afetividade requer uma busca pelo entendimento, conceituação e reflexão acerca de sua relação com a moral (Tognetta, 2009a).

A formação da personalidade ou a construção das imagens valorativas de si tem início na infância e é resultante da interação entre o sujeito e o meio em que está inserido (La Taille, 2006). Podem interferir nesse processo: o juízo das pessoas com quem a criança convive, envolvendo as críticas e os elogios proferidos a ela; os modelos valorativos que admira; a sua interpretação diante dos sucessos e fracassos atrelados a experiências morais; e autoavaliações relacionadas às pró-

prias expectativas. Evidencia-se, portanto, que a associação dos valores morais (honestidade, respeito, justiça, generosidade etc.) às representações de si não é inata, mas resultante de uma interação entre o sujeito e o ambiente.

Salientamos, portanto, o poder da linguagem para a construção da visão de si. As palavras podem determinar o destino das crianças, favorecer ou prejudicar a autoimagem, especialmente para as crianças pequenas, pois, considerando a dimensão cognitiva, não conseguem separar o que os adultos dizem sobre elas de como se veem. Nesse sentido, é imprescindível que os adultos revejam sua comunicação, para que possam, antes de alcançar a mente das crianças, alcançar seu coração.

Isso posto, é fundamental refletirmos sobre a qualidade do ambiente sociomoral em que o indivíduo está interagindo, assim como quais são os valores experimentados por ele. Faz-se necessário cuidar das interações que crianças e adolescentes têm com seus pares e com as figuras de autoridade com as quais convivem, considerando o tipo de comunicação predominante nessa relação (se mais assertiva ou negativa), o conteúdo das críticas e dos elogios (se mais descritivos ou valorativos), o que é valorizado pelo meio etc. Analisaremos com mais ênfase essas questões que envolvem a linguagem do educador no próximo item.

VI. As representações de si

É sabido que há um processo de interiorização dos juízos alheios, sobretudo em relação às figuras de autoridade e referência para a criança. Mas esse aspecto, por si só, não dá conta de explicar tal dinâmica e o jogo de força entre os valores. A criança realmente interpreta as aprovações e reprovações do seu entorno, mas não são todas elas que fazem eco em sua constituição da personalidade. Nesse percurso, é preciso

também considerar a força motivacional que reside no processo de expansão de si (Adler, 1985). Um outro ponto essencial está na importância do ambiente no desenvolvimento da personalidade ética, uma vez que a expansão de si vai justamente se alimentar dessas referências e do que for fomentado por esse ambiente. As disposições para a moralidade precisam ser valorizadas pelo entorno, para assim penetrar na personalidade da criança e se tornarem valores associados à representação de si.

Considerando a centralidade do tema, faz sentido esmiuçar e aprofundar conceitos e aspectos relevantes em relação às representações de si, bem como circunscrever seus prováveis impactos na moralidade infantil e adulta. Por essa razão, faremos um mergulho teórico nas contribuições de Tognetta (2009b), que dedicou seus estudos do pós-doutorado intencionando compreender quais elementos e processos estão envolvidos na formação de uma personalidade ética. Sua tese buscou investigar a “magnânima das virtudes” – a generosidade –, cuja disposição parece se situar além do campo das obrigações e dos direitos, requerendo, então, mais do que a consciência acerca do outro e de suas necessidades. Essa premissa fortalece a tese de que a integração da generosidade e, por conseguinte, de outros sentimentos morais à identidade de um indivíduo dependerá intimamente dos investimentos afetivos, que, por sua vez, atribuem a esses sentimentos o caráter de valor.

No que se refere à demarcação teórica, Tognetta (2009b) destaca que a conceituação das representações de si, mesmo na Psicologia Moral, ainda é relativamente nova, embora não incipiente. A terminologia se apresenta como uma opção mais representativa do que termos como identidade e personalidade, utilizados por Piaget e outros teóricos. Considerando a construção de uma personalidade ética, para que um valor esteja de fato integrado à identidade de

um sujeito e às imagens que este tem de si mesmo, é necessária uma correlação entre o dever e o sentido dessa ação. Assim, as representações de si dizem respeito aos questionamentos acerca de quem somos e de quem queremos ser. A personalidade ética resulta, então, de um olhar para si mesmo que busque uma boa imagem, ancorado em representações de si cujos conteúdos sejam morais.

Essencialmente, a discussão que se pretende ampliar está justamente no fato de que o que se considera como a identidade de um sujeito não se resume somente às suas peculiaridades e às características que o tornam diferente de qualquer outro ser humano, mas também ao conjunto das imagens que esse indivíduo tem de si mesmo. Piaget (Tognetta, 2009b, p. 94) também buscou compreender esse “eu que se coloca como objeto de si mesmo”. Nessa perspectiva, ao se perguntar sobre quem era ele e de onde vinham suas ideias – se dele mesmo ou das pessoas com quem se relacionava –, fica evidente também uma outra problematização necessária: qual é o papel do outro na construção da minha identidade?

O mesmo processo de equilibração, esmiuçado e circunscrito por Piaget em seus estudos sobre a cognição, pode ser observado nas relações entre os indivíduos. Quanto mais se assimila o que se vive na relação com o outro, mais se fortalece uma identidade, demonstrando que a relação entre o sujeito e o meio se dá pela mesma lógica. Nesse sentido, no percurso de construção de um sistema de significação, quanto mais assimilações são realizadas, mais autonomia esse sujeito garante. “Eu sou mais eu quanto mais assimilo os outros” (Tognetta, 2009b, p. 96); nesse sentido, só existo a partir dele e das influências do meio. É ao outro que se intenciona um olhar, o referenciamento, a validação e a busca pelo reconhecimento das ações. É nessa relação dialética e de mútua perceptibilidade que o sujeito procura desenvolver o que falta nele e ofertar ao outro aquilo que se tem.

Considerar e pretender compreender a moralidade para além da obrigatoriedade, a partir das representações de si, revela a própria expansão como uma força motriz do que se refere à busca de um sentido para a vida. Ricoeur (1993 *apud* Tognetta, 2009b) já alertava que a busca do ser humano não se limitava ao amor ou à justiça, mas, essencialmente, a uma razão de viver. Procura-se ser para o outro o que se deseja para si. E, em meio a processos de identificação, diferenciação, organização e estruturação, há o comparecimento desses investimentos afetivos, uma vez que, para a expansão de si próprio, faz-se necessário também se ver como valor. É o autorrespeito, portanto, que se configura como o sentimento capaz de unir o plano ético e o moral.

Diante desses aspectos, urge trazer foco ao debate acerca do papel inestimável da educação, no sentido de fomentar não somente uma ambiência, mas estruturar planos de convivência que revelem a intencionalidade em trabalhar o desenvolvimento afetivo de forma contundente e amparada nessas contribuições teóricas destacadas. É por meio dessa via que poderemos contribuir de maneira sistemática, indo além do senso comum ou da disposição de cada educador, para que crianças e jovens se vejam como valor e com dignidade. Esse é o caminho que precisamos percorrer para alcançar representações de si capazes de julgar moralmente e de se comover com a dor do outro. Essa é a premissa que devemos ter como bússola na construção de uma personalidade ética.

VII. Comunicação construtiva e a sua relação com a formação da personalidade ética

Na perspectiva de Perrenoud (1971 *apud* Tognetta, 2009b), o processo de integração dos valores na identidade de cada sujeito tem uma dimensão muito mais profunda do

que a imitação ou a simples socialização. Os investimentos afetivos, agora transformados em valores, se constituem exatamente em um jogo de forças, dinamizados essencialmente em tensões e conflitos. A indiscutível participação dos afetos no desenvolvimento moral dos indivíduos se traduz em um sistema de valores, e as representações de si que compõem essa personalidade que se desenha estão ancoradas em sua relação com o outro e com as figuras de referência. Tal trama se alicerça em um tecido social, composto justamente das experiências presentes e passadas, ao passo que também se orientam pela antecipação do que ainda está por vir. Assim sendo, a comunicação desempenha um papel fundamental na constituição de cada um desses sujeitos, e por essa razão pretendemos, então, discutir o impacto da comunicação entre o educador e a criança na construção das representações de si, na formação da personalidade ética e no desenvolvimento da autorregulação.

Em um ambiente cooperativo, é importante também que não existam diálogos inadequados, como as mensagens de solução e as mensagens humilhantes. Segundo Gordon (1985 *apud* Vinha, 2000), são consideradas mensagens de solução todas as vezes que o professor ameaça, ordena, dirige, conduz, manda, adverte, exige, aconselha, recomenda, faz sermão ou dá lições de moral. E as mensagens humilhantes se dão quando o educador julga, critica, censura, intimida, culpa, ridiculariza, humilha, envergonha, oprime, diagnostica, ensina ou instrui (algo que pode ser descoberto ou inventado pelo aluno).

Diariamente, há uma série de situações em que os adultos, sem perceber, vão destruindo o sentimento de valor e de autoconceito da criança, dizendo a ela como agir, corrigindo-a sempre, fazendo por ela, criticando-a, aconselhando-a, recriando-a etc. O adulto, geralmente, não age assim por má intenção; porém, é mais fácil repetir esses comportamentos do que questionar, mostrar outras alternativas, permitir o erro e

dialogar, dentre outros procedimentos mais propícios à conquista da autonomia moral e autorregulação, aquilo que será valor em suas relações.

Quando uma criança é chamada de feia, estúpida, burra ou desastrada, há reações internas e externas em seu corpo. Há sentimentos de raiva, ressentimento, vingança, culpa e ódio (Faber; Mazlish, 1985 *apud* Vinha, 2000). É importante mudarmos nossa maneira de “enxergar” a criança, retirando os rótulos que lhe são colocados, mostrando que ela pode ser tudo o que quiser ser.

É por intermédio de educadores que as oportunidades de continuar aprendendo nos são apresentadas, pelo trabalho pedagógico, pela perseverança em busca de alternativas construtivas, pelo empenho e pelo entusiasmo.

A pessoa que foi alvo de humilhações e críticas desenvolve uma autoestima negativa, sentindo-se desvalorizada. A criança é heterônoma e leva muito a sério aquilo que o adulto lhe diz, a maneira como ele vê a criança ou como julga que ela seja (agressiva, preguiçosa, irresponsável, inteligente ou esperta, por exemplo) é a real mensagem que está sendo transmitida indiretamente pela sua fala, por suas atitudes.

Para Samalin (1995 *apud* Vinha, 2000), as crianças dão muita importância a críticas de seus pais e professores, sentindo-se agredidas por alguém cuja admiração desejam muito. Logo, a crítica as convence de que não podem mudar, fazendo com que se sintam um fracasso ou colocando-as na defensiva, provocando reações de hostilidade e rebeldia.

A criança acredita na opinião de pais e professores a seu respeito. Não percebe, por exemplo, que as palavras foram ditas por alguém que está irritado ou nervoso – para ela, são verdades. Muitas vezes, essa criança cresce com uma autoestima baixa, não desenvolve o respeito por si própria e age de acordo com aquilo que esperam dela. A opinião fornecida

pelo adulto interfere no autoconceito e no sentimento que a criança tem do seu próprio valor, porque ainda não é capaz de separar sua autoimagem da imagem que o adulto faz dela.

Todo educador precisa compreender que não é possível a uma criança ser autoconfiante se ela experimenta sucessivas situações em que fracassa; nem dar valor a si mesma sendo sempre desvalorizada ou criticada. Não se aprende a respeitar sendo frequentemente desrespeitada, muito menos a dialogar ou a se superar sendo constantemente censurada.

Sempre que nos dirigimos a alguém transmitimos uma mensagem que influencia os sentimentos do receptor. A linguagem do educador não é inofensiva, e afeta a vida da criança para melhor ou pior. O mesmo acontece entre pessoas de uma família ou de uma equipe de trabalho.

Na comunicação, não basta o sentimento, mas as palavras que usamos fazem uma significativa diferença. Uma coisa é o que se está querendo dizer e outra é o que o receptor compreende. Portanto, para evitarmos sentimentos nocivos na comunicação, devemos fazer uso de uma linguagem descritiva, isto é, uma linguagem que descreve, mas não emite julgamento. A linguagem do educador não deve avaliar nem emitir julgamento. Com o uso da linguagem descritiva, a pessoa se sente compreendida. O uso da linguagem adequada é fundamental para que haja uma compreensão efetiva dentro da escola.

Segundo Telma Pileggi Vinha (2000), a linguagem pode ser classificada em dois tipos principais: descritiva e valorativa. Nessa classificação, a linguagem descritiva se refere a uma forma de comunicação neutra, objetiva e baseada em fatos observáveis. Para haver uma melhor comunicação, contribuindo com a formação de uma personalidade ética, é necessário que aprendamos a utilizar a linguagem descritiva, que relata aquilo que vemos sem juízo de personalidade, e traduz os nossos legítimos sentimentos. Desse modo, não nos

valem de chantagens emocionais, atuando em direção contrária se comparada às mensagens acusatórias, e favorecendo a cooperação espontânea da outra pessoa, bem como a compreensão de pontos de vista divergentes.

Quando nos referimos à comunicação construtiva, estamos falando de uma forma de interação verbal e não verbal que promove o respeito mútuo, a empatia, a compreensão e o diálogo aberto. Essa forma de comunicação tem uma forte influência na construção dos valores morais e éticos de uma outra pessoa.

Por outro lado, a linguagem valorativa envolve a atribuição de juízos de valor, opiniões e avaliações subjetivas. Ela é frequentemente utilizada nas escolas, discorrendo sobre a personalidade ou a capacidade do aluno, e não sobre suas ações, o que gera consequências negativas para a criança e/ou o adolescente, principalmente relacionadas à autoestima.

Outro fator de suma importância dentro do processo de desenvolvimento das relações de aprendizagem é a escuta ativa, em que o educador não apenas ouve, mas também comunica a quem fala que ele realmente o escutou e que compreendeu o que foi dito. Em situações de conflito, por exemplo, o educador pode, ao repetir as palavras ditas pela criança, substituí-las por sinônimos, parafraseando-as, pois, procedendo dessa forma, as respostas do adulto não parecerão “mecânicas”. O adulto deve interpretar a situação ou a percepção da criança com palavras simples, que não emitam julgamento, procurando traduzir e clarear seus sentimentos, estimulando-a a continuar falando ou a encontrar uma solução.

Além da escuta ativa, há uma outra técnica de linguagem apresentada por Thomás Gordon (1985 *apud* Vinha, 2000) que é utilizada quando o professor tem um problema ou quando há um conflito entre ele e a criança. Nessas situações, o educador pode utilizar a mensagem-eu, que serve

para descrever, da maneira mais clara possível, o ponto de vista do orador. A mensagem-eu inclui um sentimento legítimo e uma descrição sem culpabilidade da conduta ou do problema que causa o sentimento e o efeito desse sentimento no professor. A mensagem-eu auxilia a criança a perceber o ponto de vista do outro.

Telma Pileggi Vinha (2000, p. 316) apresenta alguns exemplos de frases usadas por educadores que contêm a mensagem-eu, como: “Fico chateada quando vejo um livro destruído em nossa classe, os livros não foram feitos para serem estragados”; “Crianças, o barulho está me incomodando, não consigo ouvir o que o colega está dizendo”; nas quais estão falando sempre da situação que gera o sentimento, e não da pessoa. É importante que seja realmente a expressão de sentimentos legítimos, não utilizando a linguagem para manipular a criança. Assim sendo, deve-se evitar influenciar o comportamento das crianças com as chantagens sentimentais ou com a ameaça de retirada do amor. Uma criança não deve se comportar somente porque a mãe ou a professora diz que ficará triste ou deixará de gostar dela. Esse tipo de fala reforça a heteronomia, pois a criança agirá da maneira esperada apenas para agradar o adulto, por medo de perder o afeto, não percebendo, dessa forma, a real consequência ao descumprir uma norma.

Segundo Stengel (1994 *apud* Vinha, 2000), a escuta ativa e a mensagem-eu colocam os adultos e as crianças do mesmo lado do problema, em vez de colocá-los em lados opostos. Elas promovem confiança e empatia e ajudam as crianças a fazerem exatamente aquilo que elas precisam para desenvolver o raciocínio moral, como, por exemplo, aceitar o ponto de vista do outro.

A mudança da maneira como o educador se expressa ou a aprendizagem de uma técnica de linguagem é extremamente difícil, exigindo que o adulto se vigie com cuidado constantemente, reflita antes e depois de falar, e reveja sua postura, analisando-a criticamente e pensando

de que outra maneira poderia ter dito algo. Para conhecerem como a comunicação construtiva acontece na prática, preparamos um [vídeo](#) com um exemplo de utilização da comunicação construtiva em suas práticas.

Além da oportuna e necessária reflexão acerca dos impactos do ambiente na formação da personalidade ética, urge também uma discussão sobre a qualidade das relações que se estabelecem nesse entorno. Há evidências suficientes sobre o papel central que as experiências vividas na escola desempenham na formação de cada um dos seus sujeitos. Ainda com relação a essa temática, é importante discorrer sobre as implicações pedagógicas relacionadas com um trabalho intencional, que contemple efetivamente o desenvolvimento afetivo no seu escopo de ações.

Como ponto de partida, vale aprofundar a premissa de que as instituições precisam considerar os sentimentos, caso desejem trabalhar os comportamentos. Ultrapassando uma visão essencialmente conteudista e preparatória de exames nacionais, a escola se apropria de toda a sua potência e assume, então, a responsabilidade pela formação integral de seus alunos. E, para ocorrer a contento, essa formação precisa conhecer e contemplar os aspectos da energia que movimenta a ação, e que será base e caminho para a construção do autorrespeito, que é tão central na personalidade ética. Para tanto, é necessário discutir práticas, fazer um mergulho teórico e promover uma ambiência em que a formação ética seja um valor. Nesse sentido, conhecer os estágios do desenvolvimento afetivo, bem como os sentimentos envolvidos no despertar do senso moral, impacta diretamente a qualidade e a centralidade com que o desenvolvimento moral será fomentado. Além disso, é preciso destacar a importância de a convivência ter, na matriz curricular, um espaço garantido, sendo um trabalho de todos os atores escolares envolvidos na formação das crianças.

Como apresentado aqui, trabalhar a moralidade compreendendo de que modo a personalidade ética é

construída, como os sentimentos são ou não validados e como o sistema de valores de cada criança precisa ser escutado, garantindo-se espaço e tempo pedagógico, gera coerência para a prática pedagógica. Quando um profissional da educação compreende os motivos de se realizar uma roda de conversa e fazer uma rotina de pensamento, por exemplo, reduz-se a posição de autoridade sobre o conhecimento, mas amplia-se uma porta para a compreensão, a afetividade e as relações éticas na escola e fora dela.

Segundo Vinha (2000), um dos objetivos da educação moral deve ser o de formar personalidades autônomas e aptas a cooperar. Porém, para que isso aconteça, se faz necessário desenvolver práticas pedagógicas específicas, formalizadas e motivadoras. Também, deve-se trabalhar para criar um ambiente escolar baseado no respeito mútuo, como pretendemos discutir a seguir.

VIII. Práticas pedagógicas que visam à formação de personalidades autônomas

Além da oportuna e necessária reflexão acerca dos impactos do ambiente na formação da personalidade autônoma moralmente, urge também uma discussão sobre a qualidade das relações que se estabelecem nesse entorno. Há evidências suficientes sobre o papel central que as experiências vividas na escola desempenham na formação de cada um dos seus sujeitos. Ainda com relação a essa temática, é importante discorrer sobre as práticas pedagógicas relacionadas com um trabalho intencional, que contemple efetivamente o desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral.

Rodas de conversa

Uma das possíveis práticas a serem trabalhadas de forma que se estimule o desenvolvimento da personalidade ética são as rodas de conversa. De acordo com Joanna Faber e

Julie King (2019), trata-se de estratégias eficazes para fortalecer o relacionamento entre adultos e crianças, promovendo um ambiente de respeito, empatia e compreensão mútua.

As rodas seguem os mesmos preceitos das assembleias escolares, consideradas por Puig, Escardíbul e Novella (2000) um momento institucional organizado para que os membros da comunidade educativa possam dialogar, com o objetivo de melhorar a convivência. Dessa forma, esse tipo de proposta visa possibilitar o diálogo, a fala e a escuta, a expressão dos sentimentos e as trocas de pontos de vista, bem como refletir sobre valores morais, essenciais para a vida em sociedade.

Existem alguns princípios que permeiam as rodas de conversa, tais como: descrever situações sem julgamento; citar fatos e não identificar pessoas; falar um por vez; falar apenas quem desejar (quem preferir não falar participa de maneira respeitosa, ouvindo as falas); falar sobre sentimentos próprios, e não de outras pessoas – e nem em nome delas. Além disso, os participantes têm a oportunidade de praticar a escuta ativa, descrita anteriormente por nós.

Outro ponto importante é o favorecimento da empatia, que exerce um papel fundamental na melhoria da qualidade das relações, visto que, por meio dela, é possível se conectar às emoções alheias e, por conseguinte, promover ações pautadas pela generosidade e pelo respeito. Faber e King (2019) apontam que, nas rodas de conversa, há a possibilidade de nos colocarmos no lugar das pessoas, buscando entender seus sentimentos e suas perspectivas. A empatia permite o reconhecimento das emoções dos outros. Essa compreensão contribui para fortalecer o vínculo e viabilizar um ambiente de confiança e segurança entre educadores.

Ainda em relação à empatia, referida como simpatia por La Taille (2006), é possível afirmar que esse significante refere-se a uma certa afinidade na relação que se estabelece com o outro. Tal atração e compadecimento ocorrem mesmo quando a criança ainda não desenvolveu seu pensamento

recíproco, uma vez que é possível atestar a presença da simpatia em sujeitos que ainda não coordenam perspectivas. Portanto, mesmo na heteronomia e no pensamento pré-lógico, há a possibilidade de a simpatia se manifestar.

A simpatia não é estranha à dimensão racional, já que sentimos compaixão por aqueles que julgamos merecedores de tal sentimento. Um outro aspecto consiste no fato de a fonte da autoridade não ser a única estrutura de fundação da moral. Dessa forma, a simpatia corresponde à percepção das necessidades singulares do outro, tendo ligação direta com a generosidade, que é mais facilmente compreendida pela criança do que a justiça. Esta última requer o desenvolvimento da dimensão cognitiva, traduzida na competência para coordenar perspectivas. Ainda assim, mesmo as crianças bem pequenas são capazes de efetivamente prestarem atenção à dor alheia, e é por simpatia – e não por obediência – que a criança destaca e valoriza a generosidade.

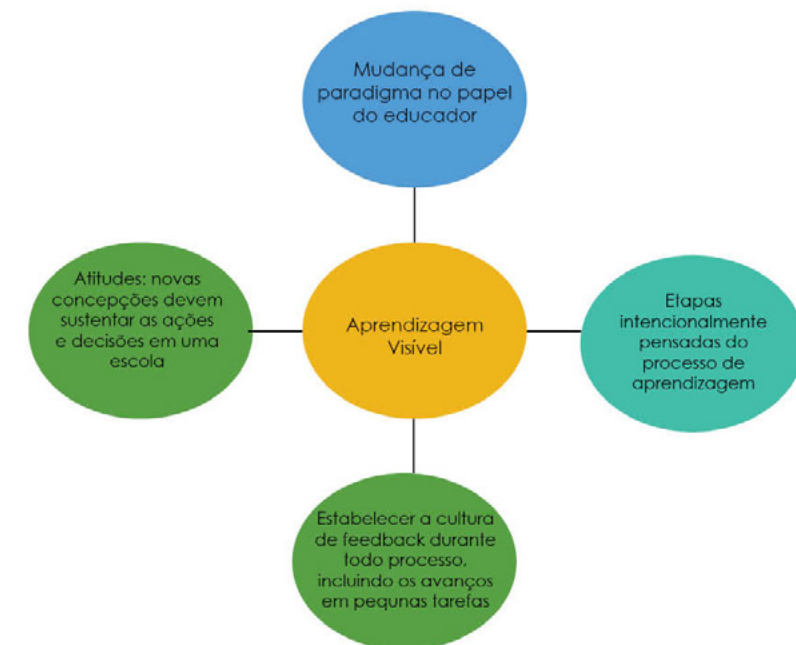
Um aspecto importante das rodas de conversa é a resolução colaborativa de problemas, encontrando soluções para os desafios enfrentados, trabalhando juntos para identificar alternativas e avaliar as possíveis consequências. Essa abordagem promove o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas, o protagonismo e o senso de responsabilidade dos participantes.

Rotinas de pensamento

Antes de nos debruçarmos sobre as características das rotinas de pensamento, precisamos compreender a origem dessa estratégia pedagógica. O conceito de Visible Learning (pensamento visível, tradução nossa – Hattie, 2009) foi utilizado por John Hattie em 2009, em seu primeiro livro (ainda não publicado no Brasil). De acordo com a obra, foram sintetizados dados de mais de 15 anos de pesquisa envolvendo milhões de estudantes na Nova Zelândia, com significativa quantidade de pesquisas baseadas em evidências sobre aspectos que realmente fazem a diferença para melhorar a aprendizagem.

Esse tema nos faz refletir sobre algumas perguntas essenciais acerca do processo de aprendizagem, na perspectiva de torná-lo visível: “Por onde começo?”; “Como esse processo ocorre nas escolas?”; “Há algum protocolo a ser seguido para alcançar o objetivo?”. Hattie (2017) nos provoca a buscar a resposta para a questão disparadora das demais: “Qual é a natureza da aprendizagem que deseja provocar?”. Apenas com essa resposta será possível construir um caminho rumo à profundidade dos processos de aprendizagem, eliminando a crença de que somente as notas ou passar nos testes sejam evidências aceitáveis para medir o impacto e a eficácia da aprendizagem. A figura 1 mostra, de forma resumida, as principais características do conceito de aprendizagens visíveis.

Figura 1 – Síntese do conceito de aprendizagem visível e suas principais características



Ainda pensando na perspectiva do processo de aprendizagem, para Hattie (2017, p. 99), o educador seria um

“especialista em aprendizagem adaptável”, conceito que abrange mais do que a utilização de diferentes estratégias, e discorre sobre a necessidade de alto nível de flexibilidade, permitindo, assim, inovar quando as rotinas pedagógicas se mostram ineficientes. Dessa forma, o educador sabe avaliar se há aprendizagem e de que forma pode seguir para a próxima etapa, adaptando recursos e estratégias com foco na aprendizagem. Sendo assim, educadores são capazes de “ensinar múltiplas maneiras de conhecer e múltiplas maneiras de interagir e fornecer oportunidades múltiplas para a prática” (Hattie, 2017, p. 100).

A figura 2 destaca resumidamente as categorias resultantes de uma análise sobre os principais processos de aprendizagem.

Figura 2 – Principais categorias de estratégias adaptáveis de aprendizagem



Fonte: Elaborada pelos autores

Agora, que já apresentamos o conceito de aprendizagem visível e seus impactos no processo de aprendizagem, o foco é estabelecer uma conexão entre esse conceito e as

rotinas de pensamento, que correspondem a roteiros elaborados para focar a atenção em conhecimentos específicos, ajudando na orientação e melhor compreensão. Segundo Nunes (2011), há rotinas criadas especificamente para o desenvolvimento da criatividade, da compreensão, da verdade e da equidade. Há, portanto, uma intenção diferente para cada rotina de pensamento. O que as diferencia de outras estratégias pedagógicas é que elas devem ser usadas repetidamente, a fim de que sejam incorporadas à rotina e à cultura da escola.

Podemos citar como exemplo a rotina “[Antes eu pensava, agora eu penso](#)”, cujo foco principal é promover uma reflexão sobre como e quais aspectos contribuíram para a mudança de pensamento ao longo do trabalho com o tema ou assunto específico, desenvolvendo, assim, um enfoque metacognitivo sobre o processo de aprendizagem. Esse trabalho tem como referencial a abordagem teórica dos projetos “Pensamento Visível” e “Cultura de Pensamento”, elaborados pela Universidade de Harvard, nos Estados Unidos (“[Project Zero](#)” – Harvard Graduate School of Education, [s.d.]).

O processo de visibilidade do pensamento e da aprendizagem depende do curso de processos paralelos de enculturação na escola. O primeiro é o estabelecimento de novas práticas para tornar visível o pensamento dos envolvidos, de modo que eles direcionem esforços para a criação de uma “cultura do pensamento”. O segundo é conhecer e se aprofundar na cultura da indagação – a qualidade dessas interações e seu impacto na aprendizagem dependerão do conhecimento, pelo educador, da tipologia, qualidade e eficácia das perguntas.

A seguir, são apresentadas as diferentes práticas propostas para o trabalho com as equipes de docentes e a equipe gestora das escolas. Esperamos contribuir para a reflexão dos grupos responsáveis por inspirar e conduzir o percurso de desenvolvimento integral dos nossos estudantes.

[Retorno ao sumário](#)

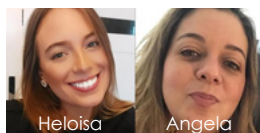
PRÁTICA 1 – Clima organizacional/cuidado por meio da escuta ativa

Autoras:

Angela Ciupka
Heloisa Reis Miranda

Professoras orientadoras:

Fernanda Issa de Barros Farhat
Thais Cristina Leite Bozza



Somos duas pedagogas de formação, apaixonadas pela infância e pelas relações que permeiam a vida. Atuamos na Educação Infantil e acreditamos em uma infância de direitos, respeito aos tempos e individualidades e repleta de afeto.

Escolhemos a pós-graduação Relações Interpessoais: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética com muita cautela e, de fato, vivemos uma transformação interna durante esse período que nos deixou ainda mais encantadas com as situações que norteiam a vida dentro e fora da escola. Mas, especialmente, a relação conosco se modificou; por isso, agradecemos imensamente os encontros que tivemos nesse período, todo o crescimento e aprendizado que fazem parte de quem nós somos. Nós sentimos um amadurecimento e uma conscientização sobre tantas coisas e, ainda assim, sentimos o encantamento, com brilho nos olhos, de novos encontros e momentos, observando, com afeto e respeito, as crianças, a escola e o mundo.

Objetivos:

- pensar nos benefícios individuais e coletivos que esta prática, ao organizar um ambiente acolhedor e empático, pode promover, por meio de transformações e possibilidades no cotidiano das escolas; e
- oferecer ao docente momentos de cuidado e possibilitar acolhimento por meio do diálogo e da escuta empática com relação à ação docente.

Valores e competências socioemocionais trabalhados:

o acolhimento e o autocuidado, o respeito a si e ao próximo, a escuta empática, a colaboração e a valorização da diversidade.

Público-alvo: docentes da Educação Infantil.

Tempo necessário: três etapas.

Materiais necessários:

- tapetes e almofadas;
- tintas e riscadores variados;
- frutas e temperos diversos; e
- recursos tecnológicos, como: caixa de som e projetores.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeira Etapa

Preparação

- A proposta se inicia com um convite para que todos os professores levem fotografias de sua infância para uma partilha coletiva.

- Dessa forma, no primeiro momento da imersão, todos serão convocados a participar de uma meditação guiada, com o foco na presença, no sentir e em sua própria respiração, para que possam encontrar, sem medo ou excitação, lembranças do seu tempo de criança.

Segunda Etapa

Disparador

- Com a foto em mãos, a pergunta disparadora para reflexão é: "Qual cor, sabor, som e textura tem a minha infância?".
- Com o apoio de diversos materiais didáticos, como tapetes e almofadas, tintas e riscadores variados, dinâmica com frutas e temperos diversos, suportes diferentes e uma ambiência especialmente preparada para esse momento, todos os presentes serão convidados a iniciar a proposta de criar, com esses elementos, o que vierem a ser e sentir, na sua individualidade e própria memória, como algum poema, carta, pintura, colagem... O importante é se permitir estar presente e ser tocado pela proposta.

Terceira Etapa

Compartilhamento

- Nesta etapa, após essa imersão nas recordações da infância, é hora da partilha em grupo. Sempre com o princípio de respeitar o tempo e as vontades de cada educadora em participar ou não, a roda de conversa iniciará. Nesse momento, com o intuito de compartilhar as experiências individuais, serão divulgados os sentimentos que permearam seu próprio fazer e as ligações com a prática cotidiana. Mas,

especialmente, a conversa será dirigida a partir de três perguntas disparadoras: quem é essa criança? Onde está essa criança? O que você faria com essa criança?; de maneira que se sintam à vontade ao lembrar dessa criança, do contexto em que viviam. Com os recursos, as organizações familiares e experiências únicas serão refletidas internamente e, assim, essa criança do passado – e que vive ainda em todos nós – poderá ser acolhida, vista, reconhecida, respeitada e lembrada.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Ao refletirmos acerca das questões de clima organizacional na instituição escolar e os cuidados através de uma escuta ativa, podemos pensar nos benefícios individuais e coletivos que essa prática, ao organizar um ambiente acolhedor e empático, pode promover, bem como nas transformações e possibilidades de propostas no cotidiano das escolas.

Dessa maneira, especialmente quando falamos do recorte que há na Educação Infantil, são os professores que estão vivendo as relações interpessoais a todo momento e com mais intensidade, na adaptação escolar das crianças e suas famílias, no primeiro contato desses indivíduos com o mundo que os cerca, o coletivo sendo a base das relações. E, uma vez que é nesse coletivo que ocorrem conflitos diários, conclui-se que o acolhimento é a peça-chave para essa dinâmica engrenar de forma natural e respeitosa. Assim, como foco deste estudo, entendemos que quem acolhe precisa, necessariamente, ser acolhido, visto, reconhecido e escutado. Como aponta Vinha (2000, p. 279):

Apenas o amor não é suficiente, não basta. As palavras que usamos fazem uma grande diferença. Uma coisa é o que se está querendo dizer, e outra é o que o

receptor compreende. A maneira como nos dirigimos às pessoas causa impressões em suas emoções, e faz diferença em seus sentimentos.

Ao entendermos essa dinâmica como parte de um importante norte para que educadores possam experimentar uma rotina saudável, com intencionalidade e na sua profundidade com as crianças, com sentimento de pertencimento coletivo no grupo e, também, na equipe, a escuta ativa é um ponto extremamente necessário, e deve ser levado em consideração.

Essa escuta, esse olhar e reconhecimento precisam ser construídos por muitas mãos, sendo necessários a todos. Logo, o objetivo de nosso estudo é, de fato, partilhar a importância desse ato cuidadoso que não se finda, mas que é tecido diariamente. E, dessa forma, promover o acolhimento a partir do diálogo e da escuta empática é indispensável para uma boa prática. O acolhimento e o autocuidado, o respeito a si e ao próximo, a escuta empática vinda de um movimento de acolhimento, a colaboração e a valorização da diversidade são destacados com valores a serem essencialmente trabalhados com a equipe de educadores da primeira infância.

Sendo assim, o foco dessa ação pedagógica não se esgota na implicação em si. Trata-se de algo a ser reverberado no trabalho de educadores de maneira que o sentimento de pertencimento dos alunos e da equipe se mantenha e, de tempos em tempos, novas transformações – internas e externas – aconteçam no trabalho.

[Retorno ao sumário](#)

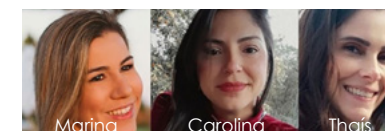
PRÁTICA 2 – Afetividade e comunicação construtiva na escola

Autoras:

Carolina Franco Dias Furtado
Marina Cordeiro Brasileiro Chaves
Thaís Rivas de Pinho Watanabe

Professoras orientadoras:

Fernanda Issa de Barros Farhat
Thais Cristina Leite Bozza



Somos, por essência, pessoas incomodadas. Duas paulistas e uma baiana: Carol é professora de Educação Física, Marina é pedagoga e orientadora educacional, e Thaís é pedagoga e professora de Inglês. Todo incômodo nos leva à ação e, diante de tudo o que é experimentado em uma sala de aula, saber conviver bem foi o impulso que nos guiou até aqui.

Acreditamos na famosa frase do mestre Paulo Freire: “A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas, e as pessoas transformam o mundo”. Por sabermos que a transformação começa em nós, nossa prática versa sobre a afetividade e a comunicação construtiva, sobre o que dizemos e como dizemos cada palavra, pois isso pode impactar a vida de um ser em formação.

Transformar a nossa própria comunicação a partir dos estudos é um desafio considerável; como nos diz a professora Flávia Vivaldi, “é como reformar uma casa morando dentro

[dela]”. Somos uma gota nesse oceano de saberes, tão imenso quanto o mar da Bahia, mas esperamos que todo aprendizado até aqui transforme nosso microuniverso, que ele se multiplique e que a boa comunicação e o ambiente sociomoral cooperativo sejam, em breve, uma realidade.

Nossa gratidão aos nossos mestres, amigos de curso e familiares, que foram rochas, sempre nos dando suporte, força e escuta durante todo esse processo.

Objetivos:

- compreender os elementos que compõem a linguagem construtiva e seus impactos na construção das representações de si, para assim repensar a prática pedagógica e favorecer as situações de aprendizagem aos alunos;
- substanciar educadores a desenvolver estratégias para potencializar a resiliência nos alunos;
- distinguir a linguagem valorativa da descritiva, conhecendo, sobretudo, as suas implicações;
- instrumentalizar os profissionais para que eles reconheçam as consequências do tipo de elogio na construção das representações de si;
- compreender o papel do outro na construção dessas representações; e
- qualificar os docentes para a compreensão do desenvolvimento afetivo como essencial na formação da personalidade ética.

Valores e competências socioemocionais trabalhados:

respeito, dignidade, resiliência, autoestima, autoconfiança e cooperação.

Público-alvo: docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Tempo necessário: seis etapas, aproximadamente uma por semana (1 hora e 30 minutos cada uma).

Materiais necessários:

- vídeo: [Austin's Butterfly](#);
- vídeo: TED Talk – [The power of yet](#);
- textos teóricos;
- imagens disparadoras;
- jogo de linha com tarefa;
- Google Forms – Rotina de pensamento;
- Padlet – mural coletivo;
- livro *Pata de elefante*, de Luciene Tognetta; e
- live “O papel das escolas no desenvolvimento da autonomia e na construção do futuro”.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeira Etapa Imagens

Figura 3 – Frame 1 do vídeo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yjmmXrdtmEw>

- Para todo o grupo docente, exibiremos a imagem acima e contaremos que foi uma criança de 6 anos que a desenhou. Então, pediremos que imaginem que essa criança está lhe mostrando o que fez e que, individualmente, anotem o que diriam a ela acerca da sua produção (aproximadamente 2 minutos).
- Após esse momento, pediremos que os docentes se juntem em pequenos grupos (com quatro pessoas) para compartilhar rapidamente suas observações. Juntos, eles devem buscar encontrar pontos convergentes (aproximadamente 3 minutos).
- Coletivamente, pediremos que todos compartilhem as palavras que mais surgiram, e nós anotaremos na lousa essas palavras – imaginamos que elogios valorativos, como “bonito” e “lindo”, apareçam com frequência (aproximadamente 10 minutos).
- Em continuidade, mostraremos a próxima imagem:

Figura 4 – Frame 2 do vídeo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yjmmXrdtmEw>

- Contaremos que Austin, o menino que fez o desenho anterior, estava estudando sobre borboletas e tinha como tarefa desenhar esse inseto a partir da imagem acima, utilizando-se de um olhar científico para fazê-lo. Pediremos que, então, os professores anotem mais uma vez, individualmente, comentários que fariam

sobre a produção de Austin de acordo com a proposta, como uma forma de devolutiva (aproximadamente 3 minutos).

- Novamente, solicitaremos que se reúnam em pequenos grupos, para compartilhar suas ideias e encontrar pontos convergentes (aproximadamente 5 minutos).
- Outra vez, traremos a discussão para o coletivo, anotando na lousa as palavras mais usadas. Em seguida, levantaremos as possíveis perguntas disparadoras:
 - Ao saberem que se tratava de uma proposta de desenho de observação com olhar científico, mudamos nossa abordagem comunicativa para falar sobre o desenho?
 - Será que Austin compreenderia que não fez um desenho científico a partir dessas colocações?
 - Qual sentimento experimentamos ao receber um elogio do tipo valorativo como devolutiva?
 - Ao fazermos uma avaliação de uma produção, é preciso pensar na forma como nos comunicamos? Como acham que ela deve ser?
 (Aproximadamente 15 minutos.)
- Em sequência, exibiremos aos professores um trecho do vídeo Austin's Butterfly, até o minuto 3'20.
- Após a apresentação do vídeo, iniciaremos uma roda de conversa com as possíveis perguntas norteadoras:
 - Qual é a diferença entre a forma como avaliamos o trabalho de Austin e a forma como o professor e as crianças o fizeram?

- Quais elementos eles levaram em consideração ao avaliar o trabalho?
- Eles usaram elogios?
- Qual abordagem usaram para falar sobre a produção?
- Qual tipo de comunicação as crianças utilizaram para encorajar o amigo a aperfeiçoar sua produção?
- Em sala de aula, há momentos em que permitimos que nossos alunos revisem e aperfeiçoem seus trabalhos? Quais vantagens/desvantagens isso promove?

(Aproximadamente 20 minutos.)

- Seguiremos, a partir disso, com a apresentação do restante do vídeo. Como um encaminhamento para o fim da aula, partiremos do diálogo entre o aluno Assham e o professor, em que dizem:
 Assham: “Eles lhe disseram o que estava errado sobre aquilo.”
 Professor: “Eles simplesmente disseram que estava errado ou foram mais específicos?”
 Assham: “Eles foram mais específicos, mas não foram maus sobre isso.”
 A partir dessas falas, temos como possíveis algumas perguntas norteadoras:
 - Quando dizemos que está “errado”, “incompleto”, “simples”, quais são as prováveis consequências dessas falas para a criança?
 - Favorecemos a reflexão ou o desenvolvimento de habilidades? Por quê?
 - Qual é a importância do erro para o processo de aprendizagem?

- Pensando em nosso primeiro momento, no qual tendemos a comentar a produção da criança utilizando elogios, vocês acham que isso geraria nela alguma reflexão ou interesse em aprimorar seu desenho? Por quê?
- Tendo como base o que discutimos, quais são as diferentes formas de elogiar/valorizar algo e quais são as suas consequências?

(Aproximadamente 15 minutos.)

- Concluiremos o encontro com a apresentação do TED Talk com Carol Dwek: [The power of yet](#). Deixaremos como reflexão para um próximo encontro as perguntas: Em quais momentos devemos usar o “ainda não”? Quais são as consequências de “elogiar sabiamente?”.

Segunda Etapa

Construção da apresentação

- Os professores serão divididos em grupos para que leiam, discutam e construam uma apresentação aos demais colegas a partir dos conceitos retirados dos textos teóricos sugeridos abaixo:

Grupo 1: Como se formam as representações de si (texto: A formação de personalidades éticas: representações de si e moral⁹).

Grupo 2: As duas faces do elogio (texto: Motivação: as duas faces do elogio¹⁰).

9 TOGNETTA, L. R. P.; TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 181-188, 2008.

10 DESCHI, S. C. Motivação: as duas faces do elogio. In: Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 1., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: UNICAMP, 2009. p. 147-154. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/coppem/sites/www.coppem.fe.unicamp.br/files/anais_1coppem.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

Grupo 3: Linguagem descritiva (texto: A linguagem do educador – p. 277-291¹¹).

Grupo 4: Mensagem-eu (texto: A linguagem do educador – p. 314-333¹²).

Grupo 5: Escuta ativa (texto: A linguagem do educador – p. 292-313¹³).

(1 hora e 30 minutos.)

Terceira Etapa Apresentação

- Nesse encontro, acontecerá a apresentação dos seminários, nos quais cada grupo terá em média 15 minutos para contextualização. Faremos uma retomada geral com pontos de compreensão acerca da formação, de modo que todos reflitam sobre as provocações anteriormente feitas: como podemos criar um ambiente saudável para o “ainda não” e o que podemos entender por “elogiar sabiamente”?

(Aproximadamente 1 hora e 30 minutos.)

Quarta Etapa Comunicação

A proposta a seguir tem como objetivo a prática de uma das técnicas de linguagem da comunicação construtiva: a linguagem descritiva. Trata-se de uma técnica que é facilmente compreendida, mas muito difícil de se colocar em prática. É comum o professor usar falas do tipo “Você é esperto”,

11 VINHA, T. P. A linguagem do educador. In: VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: FAPESP, 2000.

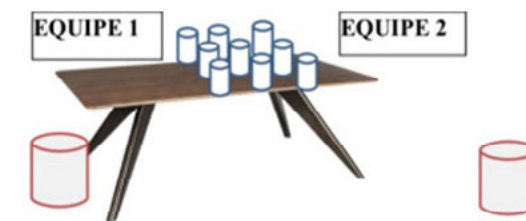
12 idem.

13 ibidem.

“Você é maravilhoso”, “Você é preguiçoso”, “Você é lerdo”, “Você é fofo”, “Parabéns”, “Muito bem”, “Ótimo”, “Excelente”. Todas essas expressões possuem conteúdos valorativos, que impactam diretamente a personalidade e a representação que cada estudante constrói de si mesmo. A linguagem descritiva tem por princípio o conteúdo da ação, sobre o que você, como educador, observou nas atitudes, nas condutas e nos caminhos percorridos para o aprendizado. Ainda que não haja o domínio da comunicação construtiva de forma imediata, esperamos que as propostas apresentadas ofereçam consciência das consequências de uma fala não refletida. Precisamos que nossa comunicação construa pontes, e não muros; que seja uma ferramenta propositiva do diálogo.

- Dividir o grupo de professores em duas equipes (ou mais, caso o grupo seja muito grande), para o jogo da velha com copos e bolinhas: a equipe 1 receberá bolinhas de cor laranja e a equipe 2 receberá bolinhas de cor branca; na mesa, estarão dispostos copos com água.

Figura 5 – Jogo da velha com copos e bolinhas



Fonte: Elaborada pelas autoras

- As equipes organizam uma fila e um participante por vez deve pegar uma bolinha no cesto e lançá-la, para que ela pingue na mesa e caia dentro do copinho com água.
- A equipe que fechar o jogo da velha deve pegar uma carta, que será entregue pelo professor formador. Nessa carta, estará descrito um caso, um relato de alguma situação escolar em que o personagem não se comunicou de forma construtiva. A tarefa da equipe será recontar o relato utilizando as técnicas de linguagem da comunicação construtiva.
- A equipe que não fechou o jogo da velha se reunirá e terá que escolher uma pessoa da outra equipe, a quem fará um elogio utilizando a linguagem descritiva. O elogio pode ser sobre uma ação do jogo, a prática docente ou qualquer situação que o grupo observe que possa ser descrita. (Essa atividade é possível para um grupo de professores que trabalhe na mesma escola.)
- Se houver empate, as duas equipes devem executar a tarefa do vencedor. Depois de cumprida a prática, o jogo se repete. Ao fim do encontro, propor que os profissionais avaliem a experiência de participar dessa atividade

(Aproximadamente 1 hora e 30 minutos.)

Quinta Etapa

Rotina de pensamento (parte 1)

A proposta terá início em sua tarefa prévia, que consiste no preenchimento de um formulário com a parte 1 da rotina de pensamento. Os participantes serão convidados a responder, de forma anônima, à seguinte pergunta: “Como

eu trabalho a afetividade na escola?”. Na apresentação do documento, além do sigilo garantido, será avisado que essas respostas irão compor um mural coletivo, a ser analisado no encontro presencial. Espera-se que as respostas versem sobre dois aspectos embasados no senso comum, que, geralmente, aparecem quando essa temática é tratada em rodas de discussão: carinho e cuidado.

- A abertura do encontro (aproximadamente 15 minutos) ocorrerá com um Padlet contendo as respostas coletadas pelo formulário. A depender do número de participantes, não será necessário ler todas elas. O indicado, inclusive, é que essas respostas, depois, apareçam em um slide com algumas categorizações mais amplas. A ideia é encontrar um pensamento geral e destacar alguns pontos a serem desconstruídos, desmistificados ou problematizados na apresentação que ocorrerá em seguida.
- Após a socialização das respostas (aproximadamente 15 minutos), começa a apresentação dos slides. Embora esta seja uma parte expositiva, a intenção é a de que o encontro tenha um percurso bastante interativo, e é por isso que, logo de início, o conteúdo disparador virá em formato de duas perguntas. Esses questionamentos foram inspirados na apresentação do professor Marvin Berkowitz, convidado pelo Idea para falar sobre a educação do caráter na [live](#) “O papel das escolas no desenvolvimento da autonomia e na construção do futuro”.
- Em um dos seus slides de apresentação, Berkowitz convoca o público a pensar em um ponto forte do seu caráter. Que característica sua você diria que as pessoas que te conhecem muito bem percebem e isso faz com que elas se sintam gratas por você ser dessa forma?”. Logo em seguida, vem a segunda

pergunta: “Como vocês se tornaram as pessoas que são? O que criou isso em vocês?”.

- Esse disparador inicial contará, ainda, com a fala do professor como inspiração. Ele salienta que, embora essa não seja uma pergunta fácil de ser respondida, em suas andanças pelo mundo, as respostas revelam alguns aspectos como fonte de caráter, e dois deles nos interessam especialmente: adultos de referência (tais como os educadores) e a comunidade orientada por valores. Um outro ponto se destaca como resposta nunca encontrada: cartazes, cartilhas, prêmios ou currículos sobre o caráter. Diante disso, resta o questionamento mais amplo: estamos trabalhando efetivamente nesse sentido e construindo uma escola que tenha a exata dimensão do que é formar para o caráter? Quais são os espaços para essa formação acontecer? Qual é a qualidade das relações que estamos construindo? A partir do que temos trabalhado, a forma como nos comunicamos atua de que maneira na construção das representações de si?
 - Após essas provocações, o material exibido mostrará uma perspectiva mais teórica. A teoria apresentada (por aproximadamente 30 minutos) tem como objetivo sustentar a ação docente e despertar os educadores para o entendimento de seu papel decisivo e potente nessa formação.
- Alguns pontos que devem ser trabalhados:
 1. Como a educação pode contribuir para a construção das representações de si e a formação da personalidade ética? Nesse sentido, um mergulho teórico na dimensão da afetividade se faz necessário, uma vez que o desenvolvimento

afetivo é uma condição essencial para formar a personalidade intelectual e moralmente autônoma (Tognetta, 2009a).

2. A importância de se contemplar um aspecto imprescindível para essa formação: a presença dos afetos como uma energia que move a ação, bem como sua participação na construção da personalidade ética (Tognetta, 2009a).
3. A complexidade da ação humana requer que, mais do que a consciência, haja um querer agir bem, uma força interior que o mova para a ação, a que chamamos de ética. Dessa forma, o agir bem tem uma dupla concepção: a moral, que manifesta em si um sentimento de obrigatoriedade; e a ética, que se refere à dimensão daquilo que nos move em direção à uma vida boa, traduzida no questionamento sobre que vida eu quero viver (La Taille, 2006).
4. A afetividade – ou o sentido da ação – se define e é definida como uma energia que nos move em direção a nós mesmos e ao outro, fazendo com que busquemos uma boa imagem que nos identifique. Trata-se de uma instância que se refere à atribuição de valor e sentido para cada um de nós, e é essa construção que vai dando contornos à nossa identidade como a imagem que temos de nós, refletida e traduzindo aquilo a que atribuímos valor. A ética engloba a pergunta sobre o que minha vida significa, e a pergunta a respeito de quem eu sou nesse contexto ajudará a compreender valores, normas, ideias, objetos de admiração etc. Há uma questão que traduz o sentido da afetividade, quando se indaga por que queremos pertencer justamente

a uma determinada moral. Esta precisa ser querida, desejada, num esforço de nos mantermos “humanos, mas nunca humanos demais” (Tognetta, 2009a).

- Após as perguntas mobilizadoras, a socialização dessas hipóteses iniciais e a apresentação oral, parte-se rumo ao trabalho em grupo (aproximadamente 20 minutos). Para essa proposta, imagina-se que grupos temporários dão conta do objetivo que se pretende atingir. Dessa forma, cada participante receberá um número e deve se agrupar com quem recebeu a mesma numeração. O Padlet com os pensamentos iniciais será exposto, e então será pedido que os grupos discutam se alguma daquelas ideias se modificou após sua participação no encontro.
- Antes de terminar esse encontro, será apresentada, em slides, a narração do livro Pata de elefante (Tognetta, 2013), (aproximadamente 10 minutos). Um ponto importante a ser evidenciado é que, caso esse livro fosse lido no início do encontro, muitos poderiam imaginar que a inclusão dele num trabalho a respeito da afetividade se daria como uma “terapia de grupo compulsória”, com os alunos sendo convocados a expressar suas “patas de elefante” numa roda. Entretanto, após a discussão qualificada, é possível perceber que o trabalho com a afetividade não pode ser considerado terapêutico; ademais, vale também destacar que, embora o carinho e o cuidado sejam dimensões importantes, conhecer a dimensão afetiva extrapola esse patamar e abre espaço para outras elaborações importantíssimas (Tognetta, 2009a). Portanto, por meio da reflexão, da problematização e da autoavaliação de seus conhecimentos e de seu fazer pedagógico, cada

educador poderá abrir espaço a essa formação tão necessária para nós e toda a comunidade escolar.

Sexta Etapa

Rotina de pensamento (parte 2)

- A proposta terá início em sua tarefa prévia, que consiste no preenchimento de um formulário com a parte 2 da rotina de pensamento: como eu avalio, agora, o trabalho com a afetividade na escola? Será feito, ainda, um momento de socialização (aproximadamente 10 minutos) de tais respostas. Essa é uma forma, também, de avaliar os impactos do encontro e as construções que surgiram a partir dele, com o objetivo de levantar, em uma roda de conversa, boas propostas – estratégias a serem compartilhadas pelo grupo para uma docência concebida a fim de desenvolver autonomia e autorrespeito.
- Assistir à [live](#) do professor Marvin Berkowitz e apontar quais são os principais desafios que enfrentamos na formação para o caráter. Para a prática acima, levamos em consideração que, de modo geral, as escolas disponibilizam um tempo curto para preparar e formar seus professores, diante de tantas demandas. Sendo assim, a recomendação para a formação sugerida tem 9 horas de duração, podendo ser modificada de acordo com o seu andamento e/ou necessidade.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A escola, mesmo à revelia de seus desejos, percepções, nível de conhecimento ou intencionalidade, impacta a formação ética de seus alunos. Nesse sentido e, como ponto de partida, vale aprofundar a premissa de que as instituições precisam considerar os sentimentos, caso desejem trabalhar

os comportamentos. Ultrapassando uma visão essencialmente conteudista e preparatória de exames nacionais, a escola se apropria de toda a sua potência e assume, então, a responsabilidade pela formação integral de seus alunos. E, para que ocorra a contento, tal formação precisa conhecer e contemplar os aspectos dessa energia que movimenta a ação, e que será base e caminho para a construção do autorrespeito – que é tão central na personalidade ética. Para tanto, é preciso discutir práticas, fazer um mergulho teórico e promover uma ambiência na qual a formação ética seja um valor. Ainda nessa perspectiva, cabe dizer que conhecer os estágios do desenvolvimento afetivo, bem como os sentimentos envolvidos no despertar do senso moral, impacta diretamente a qualidade e a centralidade com que o desenvolvimento moral será fomentado.

Ao analisar estratégias de trabalho com a afetividade no ambiente escolar, Tognetta (2009a) abre um campo de importantes discussões, ao questionar como a escola lê os sentimentos infantis. A resposta inquietante e ao mesmo tempo tão real é a de que, geralmente, há uma miopia severa em relação à afetividade e às possibilidades de trabalho com os valores que irão compor as representações de si de cada um dos sujeitos. Embora sobrem boas intenções e desejos de que as crianças e os adolescentes sejam justos, autônomos, responsáveis e virtuosos, as ações dos educadores comumente acontecem na direção contrária do que de fato pretendemos formar.

Nessa trajetória de busca do valor individual que tentamos qualificar para nossas crianças e nossos jovens, Leite (1979 *apud* Tognetta, 2009b, p. 250) esclarece que, para nos tornarmos humanos, é necessário um processo de constante interação “[...] em que nos vemos através dos outros e em que vemos os outros através de nós mesmos”. La Taille (2006) também destaca que a formação da personalidade ou a cons-

trução das imagens valorativas de si tem início na infância e é resultante da interação entre o sujeito e o meio em que está inserido. Fica evidente, então, que a construção desse valor de si não está, em absoluto, dissociada do valor do outro. Ao pensarmos, portanto, o trabalho com a afetividade na escola, torna-se crucial analisar de maneira criteriosa como a relação com os adultos significativos se estabelecerá. Somos importantes alicerces para essa construção; por isso, nossas ações e a maneira como nos comunicamos demonstram o grau de respeito que temos pela criança. É quando permitimos que ela pense por si e que tenha seus sentimentos reconhecidos que fomentamos a sua percepção de si mesma como valor.

Como recorte da nossa prática, escolhemos o tema comunicação construtiva, elogios e as representações de si para trabalhar com docentes, uma vez que a construção de uma personalidade ética se dá, também, como discutimos anteriormente, por meio da afetividade (que envolve expressar, reconhecer e favorecer a reflexão dos sentimentos) e do meio, sendo a representação que o outro faz a meu respeito parte integrante das representações que acredito e tenho sobre mim. Considerando o segmento em que pretendemos atuar, vale dizer que, especialmente na heteronomia, esse cuidado é ainda mais importante. Sabendo-se que as crianças pequenas ainda não conseguem separar a imagem que os outros têm dela da imagem que ela tem de si, torna-se, portanto, impossível descolar a linguagem do educador desse processo de formação da autoimagem das crianças. Pensamos que, se construirmos, priorizamos e legitimamos valores morais no outro, veremos que tais valores são, da mesma forma, priorizados por ele em suas condutas (Tognetta, 2009a).

No que se refere à escolha metodológica para tecer a proposta aqui descrita, escolhemos as práticas substantivas

de reflexividade como aporte do desenvolvimento das atividades pedagógicas. De acordo com Puig (2004), as práticas de reflexividade expressam a indagação ética sobre o conhecimento e o cuidado de si mesmo. Nesse sentido, a autoavaliação aparece como uma importante ferramenta para conhecer-se e transformar-se; somos nós, verdadeiros objetos de conhecimento e disparadores de uma perspectiva que direciona o olhar para cada um como sujeito de seus atos. A base de uma proposta reflexiva consiste, então, em “[...] intensificar a relação consigo mesmo e converter a existência em um exercício permanente” (Puig, 2004, p. 97).

No título de um dos capítulos que compõem o livro 3 da coleção “Currículo e Convivência” (Tognetta; Lepre, 2022, p. 95-114), as professoras Catarina Carneiro Gonçalves e Vitória Hellen Holanda Oliveira lançam uma problematização que também nos inquieta e mobiliza: “como é que a gente constrói pontes quando fala, e não muros entre as pessoas?”. Sempre que nos dirigimos a alguém transmitimos uma mensagem, que influencia os sentimentos do receptor. A linguagem do educador não é inofensiva, afetando a vida da criança para melhor ou para pior. O mesmo acontece entre pessoas de uma família ou de uma equipe de trabalho (Vinha, 2000).

Sabemos que a comunicação construtiva tem papel fundamental no processo de autoconhecimento, conforme aponta Tognetta (2009a), uma vez que ela se configura como um recurso importante que nos ajuda a perceber e nomear sentimentos, além de esclarecer como devemos lidar com eles. Isso mostra o quanto é necessário sermos vistos e validados sobre o que sentimos e, ao mesmo tempo, que devemos buscar fazer uso da comunicação construtiva na nossa interação com o outro e o mundo. Sendo assim, é possível afirmar que a comunicação é estruturante para a construção da personalidade ética e autonomia moral. Portanto,

as ações propostas por essa prática, no sentido de investigar e problematizar os processos comunicacionais, abre campo para uma série de conhecimentos e transformações necessárias à qualidade da experiência educativa.

Dentre os educadores investidos em direcionar o olhar para essas questões apontadas, é consenso que a atitude de tecer elogios descritivos a respeito das produções dos alunos lhes dá a oportunidade de compreender o que está sendo apreciado e poder tirar suas próprias conclusões sobre seus feitos (Ginott, 1973 *apud* Dedeschi, 2009). Dessa forma, tivemos como objetivo primordial levar docentes a refletirem, apoiados em argumentos teóricos, sobre suas práticas em sala de aula e prepará-los para auxiliar os alunos a desenvolverem as competências socioemocionais, como resiliência e autoconfiança. Também foi nosso propósito refletir sobre os impactos de uma linguagem valorativa para o desenvolvimento das crianças, uma vez que essa linguagem versa sobre a personalidade do aluno, e não sobre sua atitude. Além disso, vale dizer que tal conduta não favorece a autorregulação dos sujeitos, pois implica o julgamento e as avaliações externas, não permitindo que a própria criança se avalie ao ouvir a descrição de suas ações.

Se a autoimagem é construída não só pelo modo como a pessoa se vê, mas também pela maneira como o outro a vê, é preciso cuidar da linguagem e daquilo que expressamos ao outro como valor. Se, por exemplo, a forma como o outro me vê estiver atrelada a opiniões valorativas, como ‘belo’ ou ‘feio’, e não a valores morais, ou, ainda, se a motivação de valorizar algo em outrem estiver pautada, puramente, no que se espera que seja feito ou em recompensas, é possível que não se esteja contribuindo, por exemplo, para o desenvolvimento da autoconfiança, da autorregulação e da persistência diante de desafios. Quando pensamos nos aspectos que propiciam a formação de uma personalidade

ética, como ficaria, então, para esse sujeito, a premissa fundamental do querer agir bem?

Esse, portanto, é o nosso convite: uma travessia que possibilite a transformação dos processos de comunicação, que nada têm de banais ou inofensivos. Por meio desse percurso formativo, ancorados em conhecimento teórico e um profundo desejo de mudança, nossa intenção é a de oferecer um mergulho na potência que o ato de educar para a convivência revela.

[Retorno ao sumário](#)

PRÁTICA 3 – Comunicação assertiva para aprimorar relações

Autoras:

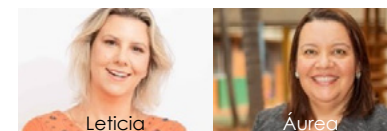
Áurea Araújo Bartoli

Leticia Panczel

Professoras orientadoras:

Fernanda Issa de Barros Farhat

Thais Cristina Leite Bozza



Mulheres, mães, esposas, filhas, tias, professoras, educadoras, gestoras, formadoras de professores e muitos outros papéis sociais podem ser reconhecidos na narrativa de nossas trajetórias. Apesar de terem pontos de partida tão distintos, nossas vidas sempre foram voltadas para a paixão pela educação e pela crença na construção coletiva como o motor para a construção de um mundo muito melhor – estamos no processo.

Especialistas em administração escolar, foi só quando ocupamos cargos de gestão que percebemos a importância e grandeza de transformar a escola em um ambiente mais ético e cooperativo, um lugar em que articular os diversos atores do processo educativo (alunos, professores, gestores, famílias) é um desafio cotidiano, e para o qual a comunicação é a base da construção de pontes para o diálogo.

Há alguns anos, temos nos dedicado aos estudos relacionados à convivência ética nas escolas. Desse modo, a partir desse trabalho, pudemos observar que a real transformação da escola se dá quando todos os setores aprendem

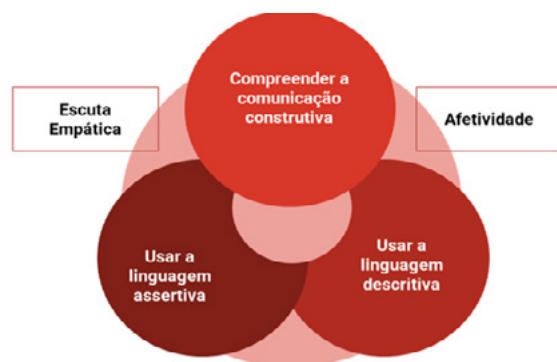
uma nova abordagem, usando a linguagem assertiva como recurso para uma comunicação mais respeitosa.

Objetivos:

- compreender a origem e a participação da afetividade na atribuição de juízos e ações morais, assim como o papel das valorizações em cada estágio;
- distinguir as categorias da afetividade: emoções, sentimentos e valores;
- compreender a importância de uma comunicação que seja capaz de promover a interação entre os participantes;
- reconhecer a importância da comunicação construtiva e assertiva no processo de autorregulação, favorecendo a construção da personalidade ética e autônoma; e
- compreender a função da linguagem como um aspecto importante na promoção de um ambiente sociomoral cooperativo.

Valores e competências socioemocionais trabalhados:

Figura 6 – Relação entre valores e comunicação



Fonte: Elaborada pelas autoras

Público-alvo: gestores do Ensino Fundamental I.

Tempo necessário: três etapas (de, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos cada uma).

Materiais necessários:

Figura 7 – Recursos didáticos



Fonte: Elaborada pelas autoras

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeira Etapa

Distinguir as categorias da afetividade: emoções, sentimentos e valores – embasamento teórico.

- Tarefa anterior ao encontro: organizar o texto de referência¹⁴ nos seis estágios da afetividade:

1º estágio: As montagens hereditárias – as tendências elementares e as emoções.

14 TOGNETTA, L. R. P. A formação de uma personalidade ética: os pressupostos teóricos. In: TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética:** estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2009.

2º estágio: Os afetos perceptivos e as formas diferenciadas de agrado e da decepção.

3º estágio: Os afetos intencionais.

4º estágio: Os afetos intuitivos e o começo dos sentimentos interindividuais.

5º estágio: Os afetos normativos, a vontade e os sentimentos morais autônomos.

6º estágio: Os sentimentos ideais e a formação da personalidade.

- Organização dos grupos
Metodologia de trabalho: grupos/metodologia Jigsaw (aproximadamente 45 minutos).
 - a. Fase 1: grupos de base.
 - b. Fase 2: grupos de especialistas – cada pessoa fica responsável pela leitura de um dos estágios.
 - c. Fase 3: especialistas voltam ao grupo de base para partilhar as principais ideias sobre o conteúdo.
- Rotina de pensamento: "Rotina + 1", na qual cada um escreve uma ideia do texto e entrega o papel para o colega seguir com uma nova ideia. Todos deverão completar o registro, de forma a ampliar a reflexão sobre o tema.
- Metodologia de trabalho: em grupo, com mesas organizadas em formato de círculo (aproximadamente 20 minutos).
- Eleger o representante do grupo para apresentar as ideias de cada estágio aos colegas (aproximadamente 15 minutos).

Segunda Etapa

Distinguir as categorias da afetividade: emoções, sentimentos e valores

- Apresentar um trecho do filme *Divertidamente*.
- Metodologia de trabalho: individual (aproximadamente 10 minutos).
- Com base no vídeo, cada participante deverá elencar duas emoções e dois sentimentos. Usar Post-it amarelo para emoções e azul para sentimentos. Metodologia de trabalho: individual (aproximadamente 10 minutos).
- Ao terminar a avaliação, os participantes deverão se reunir em grupos com quatro participantes e apresentar as emoções e os sentimentos observados.
- Metodologia de trabalho: grupos de quatro integrantes (aproximadamente 15 minutos).
- Com base nas escolhas, o grupo deverá definir o que são emoções e o que são sentimentos, e apresentar para o grande grupo. Questiona-se: "Se para alguns os brócolis causam nojo, para outros, causam alegria. Como podemos ter o mesmo objeto causando sentimentos diferentes?". Metodologia de trabalho: grupos de quatro integrantes (aproximadamente 35 minutos).
- Trabalhar os valores – cada um tem seu sistema de valores de acordo com as suas experiências. Questionar: "Por que é importante falar ou escrever sobre o que se sente?". – Ênfase na liberação das emoções e no conhecimento do outro e do grupo. Metodologia de trabalho: grupo (aproximadamente 15 minutos).

- Ler o poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar ([Anexo I](#)), e sugerir que cada um faça um poema sobre quem se é (aproximadamente 5 minutos). Atividade opcional para fechamento do encontro.

Terceira Etapa

Compreender a importância de uma comunicação que seja capaz de promover a interação entre os participantes. Também, reconhecer o valor da comunicação construtiva e assertiva no processo de autorregulação, favorecendo a construção da personalidade ética e autônoma.

- Iniciar esse encontro retomando o anterior, e questionando se alguém fez o poema. Em caso positivo, perguntar se algum participante gostaria de compartilhar sua produção com os colegas. Se ninguém se prontificar, poderá ser usado um outro como recurso. Metodologia de trabalho: individual (aproximadamente 10 minutos).
- Usar trechos do livro *Como falar para o seu filho ouvir* ([Anexo II](#)), de modo a gerar discussões em grupo.
 - Selecionar quatro trechos de quadrinhos que retratem formas de comunicação com linguagem valorativa e linguagem descritiva. Cada grupo observará um trecho e fará sua representação para os colegas.
 - Os grupos discutirão as representações e classificarão os tipos de linguagem: valorativa ou descritiva.
 - Apresentar as características das duas linguagens e discutir como a linguagem descritiva contribui para a construção da personalidade ética e autônoma. Metodologia de trabalho: pequenos grupos (aproximadamente 35 minutos).

- Cada grupo deverá criar três Canvas com sugestões para melhorar a comunicação da equipe de gestão da escola com a comunidade – professores, estudantes e famílias. Metodologia de trabalho: pequenos grupos (aproximadamente 45 minutos).

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Falar de sentimentos é favorecer sua manifestação, bem como a reflexão sobre os estados de ânimo e as relações intrapessoais que podem provocá-los, amenizá-los ou acentuá-los (Tognetta, 2009, p. 107).

No decorrer do presente texto, trataremos, dentre outros assuntos, dos estudos de Tognetta (2009) a respeito da importância da discussão, nas escolas, sobre a diferenciação entre carinho e cuidado e afetividade. Uma escola que se propõe a realizar um trabalho de educação ética que vá além de projetos de “solidariedade”, “amizade” ou “campanhas da paz” precisa colocar o foco no desenvolvimento do autoconhecimento de nossas crianças acerca de suas emoções e do controle dessa “[...] energia que as move a agir, ou seja, seus sentimentos e emoções” (Tognetta, 2009, p. 29). Sendo o educador, professor ou gestor o protagonista desse processo, foi importante também considerarmos o resultado da pesquisa de Lukjanenko (1995) e sua conclusão sobre a correlação direta entre o refinamento do juízo moral docente e o aumento da probabilidade de oferta de um ambiente sociomoral cooperativo. Esses achados, aliados às necessidades observadas empiricamente pelas autoras desta proposta no decorrer da rotina escolar, embasam nossa escolha por trabalhar práticas com os adultos. Nosso objetivo é conduzir reflexões e experiências capazes de incitar todos a assumirem o papel de protagonismo diante do próprio desenvolvimento, de forma autônoma.

Sendo a escola um local privilegiado para a “alfabetização emocional” ao longo do processo educativo, é

fundamental que os gestores sejam os promotores dessa formação moral e ética. Assim, devem oferecer aos professores oportunidades de experimentação de situações de troca, descentração de seus próprios pontos de vista, de expressão e reconhecimento de seus sentimentos e do outro, muitas vezes, em contraposição aos seus. Esse caminho precisa buscar a atuação congruente entre os educadores e, como próximo passo, entre estudantes. Caso contrário, corremos o risco de esvaziar ou, ainda, tornar a contribuição docente nada ou pouco efetiva para o desenvolvimento sociomoral dos estudantes.

Portanto, apresentamos uma sugestão de prática que visa auxiliar os gestores das escolas a conhecerem a origem e a participação da afetividade na atribuição de juízos e ações morais, distinguir as categorias da afetividade e compreender a importância de uma comunicação construtiva e assertiva no processo de autorregulação. As abordagens teóricas que sustentam nossa prática têm como referência os estudos de Carol Dweck, pesquisadora e psicóloga da universidade de Stanford, renomada, principalmente, por suas contribuições no campo da motivação humana e do desenvolvimento pessoal. Ela é conhecida, principalmente, por seu trabalho sobre o conceito de “*mindset* de crescimento” (*growth mindset*).

Segundo Dweck (2017), o “*mindset* de crescimento” é mais do que uma abordagem: trata-se da crença de que as habilidades, os talentos e a inteligência podem ser desenvolvidos, ao longo do tempo, por meio do esforço, da prática e da persistência, opondo-se ao “*mindset* fixo” (*fixed mindset*), que acredita que as habilidades e características pessoais são fixas e imutáveis.

Nessa perspectiva, adotar um “*mindset* de crescimento” é fundamental para o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem e o sucesso. Ao acreditar que podemos aprender e

melhorar, estamos mais dispostos a enfrentar desafios, persistir diante de obstáculos e buscar o aprimoramento contínuo.

A fim de conhecer a origem e a participação da afetividade na atribuição de juízos e ações morais, assim como o papel das valorizações em cada estágio do desenvolvimento afetivo, nos apoiaremos nos conceitos sobre afetividade de Tognetta (2003; 2009), fundamentados nos estudos de Piaget.

A escolha pela prática de situações hipotéticas deve-se ao fato de que são utilizados cenários fictícios que apresentam dilemas morais ou questões éticas, e as pessoas são convidadas a tomar uma posição. Nessas ocasiões, podem ser apresentadas questões como justiça, igualdade, honestidade, respeito e responsabilidade.

Ao enfrentar situações hipotéticas, as pessoas têm a chance de explorar suas próprias crenças, seus valores e princípios morais. Elas podem refletir sobre como agiriam diante de determinados cenários, considerar as possíveis consequências de suas ações e avaliar se suas decisões são éticas e moralmente corretas.

Sendo assim, as situações hipotéticas podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento moral, permitindo que as pessoas ponderem, raciocinem e tomem decisões com base em princípios éticos. Tais situações são ferramentas valiosas para o exercício do desenvolvimento da autonomia moral.

Um outro tema tratado em nossa prática refere-se à relevância da comunicação construtiva e assertiva no processo de autorregulação. Esse tipo de comunicação possibilita a construção da personalidade ética e autônoma e a compreensão da função da linguagem como um aspecto importante na promoção de um ambiente sociomoral cooperativo.

A maneira como pais e professores falam revela à criança como eles se sentem em relação a ela. As falas deles afetam sua autoestima e seu amor-próprio. Em grande parte, a linguagem dos adultos determina o destino da criança (Ginott *apud* Faber, 2005, p. 5).

De acordo com os estudos de Faber (2005), Rosenberg (2006), Dedeschi (2009), Fischer e Shapiro (2009) e Gil (2010), a comunicação construtiva visa favorecer a qualidade e a harmonia das relações interpessoais. Esse é um modo de comunicar-se positivo e construtivo, que pretende criar um ambiente de entendimento, colaboração e respeito mútuo.

Em resumo, a comunicação construtiva compreende um estilo de comunicação que busca incentivar relacionamentos saudáveis e positivos. Ela envolve a escuta ativa, a comunicação não violenta, o feedback construtivo, a empatia e a resolução de conflitos. Desenvolver habilidades de comunicação construtiva pode melhorar a qualidade das relações interpessoais e promover um ambiente mais colaborativo e harmonioso.

[Retorno ao sumário](#)

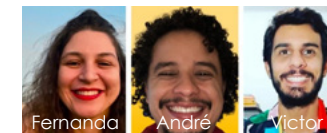
PRÁTICA 4 – A vida escolar ou Efeito Pigmeleão? Diálogos sobre o engajamento moral docente

Autores:

André Gustavo Martins Serrano Dantas
Fernanda de Souza Sbrissa
Victor Mello Cantagesso

Professora orientadora:

Flávia Maria de Campos Vivaldi



Somos André (que também se escreve “Ahn?Dré!”), um apaixonado por seres humanos e subversivo professor de Geografia e de Convivência Ética dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Tem 16 anos de carreira docente, durante os quais encontrou pessoas que fizeram significativa diferença no profissional e na pessoa que é. Já Fernanda é uma curiosa amante de livros, cujo interesse acadêmico começou na graduação em Letras e seguiu durante o mestrado em Teoria Literária. Esse interesse, no entanto, ficou ligeiramente adormecido enquanto atuava como revisora de textos, mas voltou com tudo quando assumiu a vontade de ser professora, com uma intenção além da acadêmica. Victor, que nunca quis ser astronauta, médico ou bombeiro, mas artista – descobriu, após se formar em Teatro, que ser “artista-educador” era realmente o seu talento.

No segundo ano do André como professor de Ensino Fundamental, ele encontrou uma professora de Química que o ensinou que “a matéria que você leciona não deve ser um fim, mas um meio de estabelecer interação com os

estudantes". Hoje, ele se sente orgulhoso quando seus alunos afirmam o quanto admiram a sua capacidade de escuta – o que o módulo de Comunicação Construtiva deste curso de pós-graduação nos ajudou a qualificar. Bem antes disso, quando Fernanda fez 7 anos, teve “a escola” como tema de sua festa de aniversário, o que, para qualquer pessoa, pareceria um indício forte de que o futuro dela estaria na educação. Mas ela demorou um pouquinho mais para assumir sua vontade – e a gente sabe, depois dos nossos estudos sobre a formação da personalidade ética, que não basta saber o que se deve fazer: é preciso querer (e bancar esse querer!). Logo depois disso, quando o Victor tinha 13 anos, ele começou a brincar de teatro no curso livre da escola onde estudava, e percebeu, aos poucos, que “ser artista” também era um trabalho que exigia disciplina e dedicação – o que percebemos não só nessa pós-graduação, mas ao longo de todo o caminho que escolhemos trilhar como educadores.

Por fim, no oitavo ano do André como docente, uma amiga lhe perguntou se ele já havia procurado um especialista para investigar se teria TDAH (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade), o que muitas pessoas já haviam lhe falado, mas nenhuma com tamanha seriedade. E foi assim que, aos 33 anos, ele foi diagnosticado com elevado grau desse transtorno. Hoje, André sente orgulho por falar abertamente sobre os desafios e aprendizados que essa descoberta lhe proporcionou. Foi também nessa época que ele conheceu uma professora que tinha a seguinte frase tatuada no braço: “Nada sem alegria!”, que ele depois descobriu ser a reescrita de um dizer presente nos corredores da fantástica escola italiana Reggio Emilia. Tal frase resume bem nosso sentimento com os últimos anos de estudo na pós-graduação As Relações Interpessoais na Escola, que resultaram neste trabalho tão importante para nós.

Encerramos nossa apresentação celebrando a heterogeneidade das experiências que nos trouxeram até aqui. O orgulho do André – que se considera o resultado da somatória das incríveis pessoas com as quais teve a oportunidade de conviver – quando seus companheiros de lida educacional ressaltam sua habilidade de melhorar o ambiente de trabalho. A alegria da Fernanda ao perceber que a escola que ela queria e na qual acreditava não era algo individual, mas coletivo: sonhado, pesquisado e construído por muitas sábias mentes, com algumas das quais tivemos a honra de aprender durante esta pós-graduação. E o principal prazer do Victor, que conta histórias para escutar melhor, foi ver nos olhos de crianças, adolescentes e, mais recentemente, adultos, a felicidade ao descobrir algo novo, seja uma história, uma habilidade ou uma maneira de enxergar a vida. Com isso, desejamos contribuir, por meio da nossa prática, para a existência de cada vez mais educadores com esse mesmo propósito na sala de aula: o de garantir um ambiente de trabalho alegre, embasados teoricamente e com um olhar sensível, atuando para uma melhora nas relações interpessoais na escola (e fora dela) e assegurando a formação da personalidade ética de nossos estudantes.

Objetivos:

- deslocar o olhar de professores e gestores para o tamanho da responsabilidade que eles devem ter com relação às intervenções que realizam no ambiente escolar.

Valores e competências socioemocionais trabalhados:

respeito, responsabilidade, liberdade, coragem, perseverança, integridade e empatia, bem como autogestão, foco, organização, determinação, sensibilidade estética, imaginação criativa e modulação emocional.

Público-alvo: docentes e gestores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Tempo necessário: cinco etapas em, aproximadamente, um semestre. Encontros mensais, com a duração de 2 horas cada um.

Materiais necessários:

- kit multimídia;
- cópias dos textos utilizados;
- caderno físico ou digital para registro do diário de bordo; e
- livros-caixinha de autoconhecimento e conhecimento do outro.

Descrição da sequência didática

Esta trilha formativa, composta de cinco etapas com práticas procedimentais de reflexividade e deliberação, compõe uma formação semestral para docentes, a partir de encontros mensais, com duração de duas horas cada um (de fevereiro a junho)¹⁵.

Como fio condutor dos encontros, sugerimos o filme *Efeito Pigmeleão* (“*La vie scolaire*”, no original francês, 2019), disponível em plataforma de *streaming*. Em uma breve síntese, o longa acompanha um ano da vida de uma mulher que assume um cargo equivalente ao de orientadora escolar em uma escola, localizada no subúrbio de Paris. Sua adaptação aos colegas e estudantes se cruza com alguns dramas particulares, mas o mote central do filme é, essencialmente, o dia a dia dessa instituição, que é o lugar em que adolescentes (e adultos) estão aprendendo muito mais do que o conteúdo acadêmico.

¹⁵ Esta é uma sugestão, mas a prática pode ser adaptada para a realidade de cada instituição escolar.

Os cinco encontros da trilha aqui proposta são divididos em momentos pré-definidos, intitulados “Antes de zarpar”, “Diário de bordo”, “‘*La vie scolaire*’ (ou *Efeito Pigmeleão*)”, “Pensando juntos”, “Socializando a teoria/o pensamento” e “Atracando”, que serão explicados a seguir. Cabe ressaltarmos que essas partes nem sempre seguem a mesma ordem, a depender do encontro, mas é importante que sejam seguidas, dado que foram concebidas a partir da teoria que as embasou. Assim, o trabalho poderá alcançar seu objetivo: o de deslocar o olhar de professores, bem como de gestores, para a considerável responsabilidade que devem ter com relação ao engajamento moral, às interações e intervenções que realizam no ambiente escolar.

Em “Antes de zarpar”, sugerimos práticas de autoconhecimento e conhecimento de grupo para que os participantes dos encontros tenham a oportunidade de entrar em contato com as próprias concepções sobre si e o ambiente escolar. Para tanto, propomos o uso de livros-caixinha voltados ao conhecimento próprio e do outro, a análise de músicas, a retomada do diário de bordo e uma pesquisa sobre o nome do filme que permeia todos os encontros.

No momento “Diário de Bordo”, a ideia é a de que os participantes tenham um espaço físico (como um caderno) ou digital (bloco de notas do celular ou gravar áudios, se for mais conveniente) para registrar atividades e reflexões promovidas durante o encontro, a fim de que possam pensar não só sobre o que tem acontecido na escola, mas quais são suas impressões a respeito dessa realidade e de outros pontos que julgarem relevantes para a proposta.

Em “*La vie scolaire*” (ou *Efeito Pigmeleão*), destacaremos trechos do filme para que, a partir deles, os participantes possam pensar sobre o quanto suas atitudes e seu (des)engajamento afeta o ambiente sociomoral da escola,

podendo impactar diretamente a formação da personalidade ética dos alunos. Sabemos que não é tarefa simples olharmos para nós mesmos, especialmente no que diz respeito ao que talvez não estejamos fazendo da melhor forma possível. Porém, acreditamos que, com base na análise de uma narrativa protagonizada por terceiros, conseguimos coordenar perspectivas e ter, também, um olhar mais sensível e acolhedor conosco para podermos desempenhar as mudanças necessárias.

Já em “Pensando juntos” teremos ora artigos acadêmicos, ora atividades de reflexão sobre os valores e o engajamento dos participantes, que serão socializados no momento seguinte, chamado “Socializando a teoria/o pensamento”. Esses dois momentos têm como base a aprendizagem cooperativa, com estratégias como a do quebra-cabeça¹⁶, a fim de que a proposta seja a mais dinâmica, prazerosa e integrada possível. Nossa opção por essa abordagem visa também aproveitar esses momentos para mostrar aos professores como tais práticas funcionam, podendo servir de inspiração para que eles as utilizem em suas aulas.

Por último, temos “Atracando”, que fecha a trilha costurando o que foi visto até aquele momento e abrindo caminhos para o próximo encontro. Desse modo, é possível perceber não só a intencionalidade do percurso, mas a importância dos estudos contínuos dos adultos que fazem parte da escola – tanto que o título do último encontro é: “Atracando... atracando? E um dia a gente para de navegar?”.

Os cinco encontros estão resumidos a seguir, mas no [Apêndice](#) é possível ter acesso a uma descrição mais detalhada sobre eles.

¹⁶ Para saber mais sobre a estratégia do quebra-cabeça e de outras práticas cooperativas, recomendamos o livro: MONREO, C.; GISBERT, D. D. **Tramas**: procedimentos para a aprendizagem cooperativa. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Primeira Etapa

Quantas histórias cabem em uma história?

- **Antes de zarpar:** livro-caixinha [Quem é você?](#), a fim de começar o trabalho de autoconhecimento (10 minutos).
- **Diário de bordo:** registro da resposta para a pergunta “O que tem me angustiado nas relações interpessoais na escola?”, para que os participantes detenham-se numa primeira reflexão sobre a própria prática (10 minutos).
- **“La vie scolaire” (ou Efeito Pigmeleão):** na atividade “Quantas histórias cabem em uma história?”, após assistir a uma cena do filme *Efeito Pigmeleão*¹⁷, os participantes, em pequenos grupos, escolherão um dos personagens e narrarão a cena a partir da perspectiva desse personagem. Ao fim do tempo, contarão para todo o grupo (40 minutos).
- **Pensando juntos:** o texto [“A construção da consciência moral”](#) será lido parcialmente, em grupo (deve-se focar, nesse momento, nos subtítulos “Moral e conhecimento” (p. 3-4) e “Dimensão afetiva: despertar do senso moral” (p. 8-9); a leitura completa deverá ser feita posteriormente), a partir de algumas perguntas norteadoras, por meio da estratégia de leitura *scanning*¹⁸ (20 minutos).
- **Socializando a teoria:** de volta ao grande grupo, as perguntas que serviram de base para a leitura

¹⁷ Por razões relacionadas a direitos autorais, não podemos reproduzir as cenas do filme; no entanto, divulgaremos a minutagem de cada uma das cenas que embasam discussões nos encontros. Esta vai de 1:35:23 a 1:36:53.

¹⁸ Esta técnica envolve a busca por informações específicas a partir de perguntas bem direcionadas. As perguntas estão no [Apêndice](#), que conta com o detalhamento dos encontros.

devem ser respondidas e discutidas entre os participantes (35 minutos).

- **Atracando...:** registro, no diário de bordo, de situações protagonizadas ou presenciadas em que houve, ou não, sensibilidade moral (um dos conceitos discutidos no texto trabalhado). Caso não lembrem, valem situações fictícias (5 minutos).

Segunda Etapa

O que é a vida escolar?

- **Antes de zarpar:** livro-caixinha [Você me conhece?](#), para trabalhar a importância do conhecimento de grupo (10 minutos).
- **“La vie scolaire” (ou Efeito Pigmaleão):** por meio da rotina de pensamento¹⁹ [Pense, sinta, se importe](#), os participantes discutem uma cena do filme²⁰, focando essencialmente na noção de engajamento moral. Além disso, sugerimos uma discussão sobre o nome da área em que atua a personagem principal do filme – em português, essa área é comumente intitulada “orientação escolar”, enquanto em francês se chama *la vie scolaire*. O que essa diferença revela sobre a educação em ambos os países? (15 minutos).
- **Pensando juntos:** leitura do texto [“Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva”](#), por meio da estratégia de aprendizagem cooperativa do quebra-cabeça, explicada em detalhes no [Apêndice](#) (40 minutos).

¹⁹ Sobre as rotinas de pensamento, que fazem parte do Project Zero, desenvolvido em Harvard – portanto, na língua inglesa. O Instituto Catalisador traduziu algumas delas [aqui](#).

²⁰ Cena que vai de 1:13:01 a 1:14:40.

- **Socializando a teoria:** retornando aos seus grupos iniciais, os participantes compartilham o que discutiram; depois, é feita uma discussão coletiva com o grande grupo (35 minutos).
- **Diário de bordo:** registro, no diário de bordo, de situações protagonizadas ou presenciadas em que houve engajamento ou desengajamento moral (10 minutos).
- **Atracando... mas com os olhos para o próximo destino:** os participantes devem começar a escrever uma carta para o seu “eu” do futuro – mais especificamente, para o seu “eu” no dia de sua aposentadoria. A carta deverá ser levada já concluída no próximo encontro (10 minutos).

Terceira Etapa

O que tem sido a sua vida escolar?

- **Antes de zarpar:** ouvir e analisar a música [“Maior”](#), de Dani Black e Milton Nascimento (10 minutos).
- **“La vie scolaire” (ou Efeito Pigmaleão):** a partir de mais uma cena do filme, dessa vez focada na personagem principal, que está pensando em deixar o trabalho na escola²¹, discutir quais valores a motivaram a permanecer nesse emprego. Em seguida, partir para o trabalho com os próprios valores (15 minutos).
- **Pensando juntos:** em pequenos grupos, a partir da leitura das cartas escritas no encontro anterior (individual ou compartilhada, a depender do quanto se sentirem à vontade para compartilhar com os colegas as cartas ao seu “eu” no dia de sua

²¹ Cena que vai de 1:17:26 a 1:19:36.

aposentadoria), os participantes devem escolher quais são os dez valores que acreditam ser os mais fundamentais para educadores (20 minutos).

- **Socializando o pensamento:** a partir da retomada da ideia de sensibilidade moral, tratada no primeiro encontro, o grande grupo faz a escolha final sobre os dez valores fundamentais para aquela turma e reflete se esses valores levantados estão presentes no dia a dia escolar (20 minutos).
- **Diário de bordo, a retomada:** os participantes retomam o primeiro registro do diário de bordo, a fim de compartilhar e analisar se aquela angústia registrada permanece, e se outras foram acrescentadas em termos de relações interpessoais. Além disso, eles serão incentivados a compartilhar o que mais julgarem pertinente (40 minutos).
- **Atracando...** : a partir do poema "[A força do professor](#)", de Braúlio Bessa, pedir que registrem no diário de bordo a resposta para a pergunta: "onde está a força de gestores e professores?". Esse registro será retomado no próximo encontro (10 minutos).

Quarta Etapa

O que acontece quando professores e gestores se reúnem?

- **Antes de zarpar:** retomada do diário de bordo com a resposta à pergunta: "onde está a força de gestores e professores?". Os participantes também vão discutir sobre a seguinte questão: "do ponto de vista das relações humanas, o que tem me deixado satisfeito/a nas relações interpessoais na escola?" (15 minutos).

- **"La vie scolaire" (ou Efeito Pigmaleão):** a partir da cena do filme em que professores e gestores da escola estão reunidos para decidir sobre a expulsão de um aluno²², discutir como normalmente se dão esses momentos deliberativos, destacando pontos positivos e pontos de melhoria na dinâmica do filme, bem como nas experiências dos participantes do encontro (15 minutos).
- **Pensando juntos:** após discutir a importância de uma prática coesa das regras, apresentar parte da tese de [Vivaldi](#): "Os Problemas de Convivência – desafios da escola e do professor". Em seguida, dividir os participantes em grupos, para que façam um levantamento dos problemas de convivência mais enfrentados por eles (40 minutos).
- **Socializando o pensamento e a teoria:** no grande grupo, a ideia é, a partir dos problemas levantados, debater e definir estratégias de atuação coletivas (40 minutos).
- **Atracando...** : registro, no diário de bordo, das estratégias definidas, ressaltando quais são os princípios e valores que as embasam (10 minutos).

Quinta Etapa

"La vie scolaire" (ou Efeito Pigmaleão)?

- **Antes de zarpar:** os participantes devem pesquisar e apresentar, por meio de uma cena, narrativa ou um cartaz, o que é o efeito Pigmaleão, que dá nome ao filme (30 minutos).
- **"La vie scolaire" (ou Efeito Pigmaleão)?:** após assistir à última cena do filme²³, discutir o que as

²² Cena que vai de 1:37:36 a 1:42:35.

²³ Cena que vai de 1:42:36 a 1:45:27.

escolhas de títulos do longa, em francês e em português, revelam sobre visões de educação. Algumas questões que podem ajudar esse debate: por que não se optou por uma tradução mais próxima ao nome em francês? O que a escolha por Efeito Pigmaleão, conforme discutido na etapa anterior, representa? (20 minutos).

- **Pensando sobre o que pensamos:** a partir da rotina de pensamento “Antes, pensava que... Agora, penso que...”²⁴, e com base no diário de bordo e nas impressões que ficaram ao longo desse caminho formativo, os participantes registram, em seu diário, a resposta para essa pergunta (20 minutos).
- **Socializando o pensamento:** momento livre, para aqueles que se sentirem à vontade, compartilhar o que escreveram e fazerem uma (auto)avaliação coletiva de como foi o semestre. Deve-se levar em conta o que foi argumentado durante as formações (30 minutos).
- **Atracando? E um dia a gente para de navegar?:** disponibilizar o formulário online “Que bom que...; Que pena que...; Que tal se...”, para, por meio dessa rotina de pensamento, poder avaliar a formação (10 minutos).

Acreditamos que, por meio dessa trilha formativa, especialmente dos conceitos de sensibilidade e (des)engajamento moral, apontamos caminhos para que os adultos da escola possam promover um ambiente sociomoral mais cooperativo, contribuindo para a formação da personalidade ética dos estudantes com os quais atuam.

24 Para mais informações sobre essa rotina de pensamento, consulte o [Apêndice](#).

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Falar de sentimentos é favorecer sua manifestação, bem como a reflexão sobre os estados de ânimo e as relações intrapessoais que podem provocá-los, amenizá-los ou acentuá-los (Tognetta, 2009, p. 107).

A trilha formativa “A Vida Escolar ou Efeito Pigmaleão? Diálogos sobre o engajamento moral docente” tem como objetivo promover, a partir de práticas procedimentais de reflexividade e deliberação, a melhora da convivência na escola por meio da perspectiva dos adultos da instituição, pensando essencialmente em um ponto sensível do desenvolvimento moral – daí sua pertinência: o (des)engajamento moral.

Apoiados nas ideias piagetianas de Lukjanenko (1995), de que sem cooperação não se chega à autonomia e de que adultos heterônomos (e/ou desengajados moralmente) não propiciam um ambiente sociomoral favorável para o desenvolvimento de adultos autônomos, concebemos esse percurso. Ele começa evidenciando o autoconhecimento dos adultos da escola, fundamental para se chegar a uma reflexão sobre a própria prática e seus desdobramentos, bem como impactos no desenvolvimento moral dos estudantes com quem se relacionam.

Como vimos na apresentação do quadro teórico, Becker (1993) alerta para o fato de que os professores não são coerentes sobre a noção de conhecimento que os move – e podemos expandir essa percepção também para a noção de moral que os acompanha. Daí haver incoerências entre as ideias defendidas e as condutas praticadas no dia a dia, e que podem ser entendidas como desengajamentos morais, como nos mostra Bandura (Azzi, 2008).

Quando pensamos em desenvolvimento moral, apoiados em Kohlberg (Biaggio, 2006), lembramos que, a partir de trabalhos com os dilemas morais, é possível perceber a tendência para uma ação moral. Embora nossas sugestões não indiquem exatamente os dilemas, entendemos que o trabalho de análise de um filme, por exemplo, fazendo uso de técnicas como o *role play*, tem resultados parecidos – uma vez que, a partir desse distanciamento, é possível caminhar para uma eventual autocrítica. Desse modo, conseguimos afirmar comportamentos mais engajados moralmente ou rever aqueles que são menos engajados moralmente.

O filme escolhido tem diversos exemplos de desengajamento moral dos adultos da escola em questão, especialmente no campo do uso de linguagem eufemística e do deslocamento de responsabilidade (Azzi, 2011), o que acreditamos atuar como um sensibilizador para os participantes dessa trilha formativa. Como dito anteriormente, a partir desse olhar para o outro, espera-se um olhar para si capaz de promover mudanças (o que seria o objetivo das práticas procedimentais de reflexividade que vão além da mera especulação, usando boas perguntas para desequilibrar os participantes, a fim de que eles se desenvolvam também moralmente).

Além disso, temos alguns conflitos internos e externos que podem advir de todo esse movimento, o que nos levou aos estudos de Selman e Demorest (1984; Silva, 2014), que enfatizam as estratégias de resolução de conflitos voltadas para a transformação de si e do outro e, nos níveis mais avançados, para um objetivo comum.

Nosso objetivo foi, assim, por meio dessa trilha formativa, contribuir para a promoção intencional e planejada de um ambiente sociomoral cooperativo propício para a reflexão e o desenvolvimento dos adultos da escola. Também,

por meio da metacognição²⁵, buscamos analisar uma variedade de práticas cooperativas que podem ser usadas, inclusive, com os estudantes, ou em outros contextos nos quais haja a intenção de gerar relações cada vez mais democráticas e cooperativas.

²⁵ A metacognição, entendida como "a capacidade de pensar sobre o pensar", é um termo cunhado por Flavell (1976 *apud* Davis; Nunes; Silva, 2004), que se apoia na epistemologia genética de Piaget, como é possível ver no artigo "Consciência e metacognição em Piaget".

[Retorno ao sumário](#)

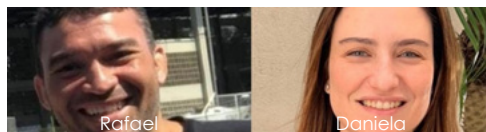
PRÁTICA 5 – Conflitos interpessoais na escola

Autores:

Daniela Ferraz de Andrade Dib
Rafael Guedes Soares

Professora orientadora:

Flávia Maria de Campos Vivaldi



Paulista e carioca, mulher e homem, Daniela e Rafael, Dani e Guedes, mediadora de conflitos e professor de Física na rede privada de ensino. Dani, a mais velha de quatro irmãos, mãe de duas adolescentes, conciliadora desde que se entende por gente. Guedes, filho mais novo da dona Salete, carioca e morador da cidade do Rio de Janeiro.

As relações sociais sempre foram um ponto de muito interesse entre nós. Somos entusiastas do diálogo como ferramenta para a melhoria das relações humanas. Dani, com foco na busca por levar a mediação entre pares para as escolas, por meio da implementação do Programa de Formação de Alunas(os) Mediadoras(es) de Conflitos – Peer Mediation. Guedes, por meio da militância política como uma realidade pulsante de vida, na busca de caminhos para que o debate do programa de convivência ética nas escolas públicas tome os espaços de decisão e possa se concretizar.

A nossa ideia, neste trabalho, foi a de alinhar cuidadosamente duas práticas relacionadas aos conflitos interpessoais, a serem divididas em duas aulas, cujos temas são: corresponsabilidade pelos conflitos, por meio da prática de conflito hipotético; e os níveis de resolução de Selman, por meio do método Jigsaw. Tais práticas já foram anteriormente aplicadas nas nossas vidas profissionais.

Nos baseamos na importância de apresentar a possibilidade de um aprofundamento para gestores e professores, de modo a serem vistos dentro de um conflito como parte, além de verem os outros nas suas devidas partes. Nesse cenário, destacamos a importância da compreensão dos níveis de resolução de conflitos de Selman, como conhecimentos que merecem ser disseminados e multiplicados rumo à cultura de uma convivência ética nas escolas.

Objetivos:

- favorecer a reflexão e o autoconhecimento, dentro dos conflitos;
- estimular a percepção das pessoas numa situação de conflito para que abandonem o caráter dicotômico de certo x errado, culpado x inocente, e sejam capazes de se corresponsabilizar e se reconhecer como integrantes da rede de contribuição dentro de um conflito;
- propiciar o compartilhamento de pontos de vista e de exemplos, contribuindo para o conhecimento sobre o grupo; e
- promover um espaço de discussão sobre como prosseguir quando nos encontramos diante de um novo conflito.

Valores e competências socioemocionais trabalhados: a empatia e a cooperação.

Público-alvo: docentes e gestores.

Tempo necessário: duas etapas com, aproximadamente, 90 minutos cada uma.

Materiais necessários:

- kit multimídia, projetor, tablet (ou dispositivo similar); e
- folhas de papel com os textos impressos.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeira Etapa

Conflitos hipotéticos

A prática moral “conflitos hipotéticos” tem como objetivo desenvolver a capacidade de pensar em diferentes soluções para uma questão experimentada. O conflito hipotético especialmente desenvolvido para a presente aula se refere a uma prática moral procedimental, uma vez que abre espaço para o exercício da criatividade moral.

- Tarefa prévia à aula: assistir ao [vídeo](#) sobre culpa, da pesquisadora e autora Brené Brown, e responder à pergunta disparadora: “Você tende a culpar o outro quando algo errado acontece?”.
- Conversa inicial (quebra-gelo) sobre as questões relacionadas a não se envolver nos conflitos e procurar um culpado para não se ver como parte da situação. Em seguida, mostrar a charge abaixo (15 minutos).

Figura 8 – O crime nosso de cada dia



Fonte : Duke. Disponível em: <http://jobbj.blogspot.com/2015/10/o-crime-nosso-de-cada-dia.html>

- Propor embasamento teórico, com exemplos, a respeito de como funciona o sistema de contribuições num conflito. Abaixo, há algumas referências extraídas do livro *Conversas difíceis* (Stone *et al.*, 2011), a serem desenvolvidas na aula (15 minutos): “Não é uma boa ideia focar na culpa, porque ela inibe nossa habilidade de aprender o que de fato está causando o problema e de fazer algo significativo para corrigi-lo” (p. 56).

“A contribuição envolve um conjunto correlato mas diferente de perguntas. A primeira é ‘como cada um contribuiu para chegar em tal situação?’. A segunda é: ‘tendo identificado o sistema de contribuição, como podemos modificá-lo? O que podemos fazer à medida que seguimos adiante?’. Resumindo, a contribuição é útil quando nosso objetivo é compreender o que exatamente aconteceu, para que possamos melhorar o modo como trabalharemos no futuro [...]” (p. 58).

“Quem é o culpado quando o cachorro desaparece? Quem abriu o portão ou quem não conseguiu agarrar a coleira?” (p. 61).

“A contribuição faz perguntas diferentes. Ela pergunta: “O que eu fiz que ajudou a provocar a situação?” (p. 65).

- Dividir a turma em pequenos grupos e compartilhar uma situação hipotética (5 minutos):

“Pedro, um aluno do 9º ano, tornou-se alvo de diversos comentários nos grupos de WhatsApp de sua série. Esses comentários apontam para uma acusação de assédio relatada por Luiza, também aluna do 9º ano. Segundo ela, o assédio feito por Pedro a

levou a desenvolver um quadro de depressão. Pedro, quando questionado sobre o assunto, disse aos amigos próximos que não concordava e que Luiza estaria aumentando a situação para se vitimizar; então, decidiu se calar e não responder a nenhuma questão. A rede de mensagens cresceu dia após dia dentro dos grupos de WhatsApp nas outras séries, e o fato/tema logo foi incorporado às discussões nos grupos de pais. Os professores perceberam o clima escolar carregado mas imaginavam que se tratava de algo momentâneo e que logo ia passar; inclusive, conversavam sobre o assunto durante o café. Para alguns, a menina estava aumentando a história; outros, viam no silêncio de Pedro uma confissão. O conflito escalou com a postagem de vídeos dos alunos em mídias sociais com a hashtag '#assediadorpedro', misturadas a declarações de outros casos e manifestações contrárias ao assédio. Diante de toda essa repercussão, os pais de Pedro decidiram tirá-lo da escola e procuraram medidas legais, acusando a instituição de ensino de ter permitido a prática de *bullying*."

- Fazer o seguinte questionamento, para causar desequilíbrio nos participantes, a partir da seguinte frase de Sigmund Freud:

Figura 9 – Frase de Freud



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MjA2NDU0NQ/>

- Com essa frase em mente e lembrando que as contribuições podem ser ações (postar, repassar etc.), bem como omissões (não falar nada, evitar etc.), os participantes devem preencher um quadro sobre o conflito. Abaixo, segue uma sugestão, que pode ser elaborada via [Padlet](#), com a seguinte frase: "Qual foi a minha contribuição para o conflito?" (20 minutos).

Figura 10 – Print do Padlet de sugestão



Fonte: Elaborada pelos autores

- Leitura, pelo facilitador, do que foi escrito no Padlet, seguida de uma conversa com o grupo todo, para que os participantes apresentem situações pessoais de conflitos, mas, agora, com os olhos atentos para enxergar os casos em termos de contribuições, e não de culpa (20 minutos).
- Avaliação e fechamento do encontro: como poderíamos aprender com essa prática? Incentivo aos participantes para levarem a aprendizagem à sua vida particular e profissional, ensinando aos alunos, quando se envolverem em conflitos, a pensar em termos de contribuição, e não de encontrar culpados e inocentes (10 minutos).

Segunda Etapa

Aprendizagem cooperativa – método Jigsaw

Permitir que a equipe gestora e docente tenha contato e possa compreender os níveis de resolução de conflitos

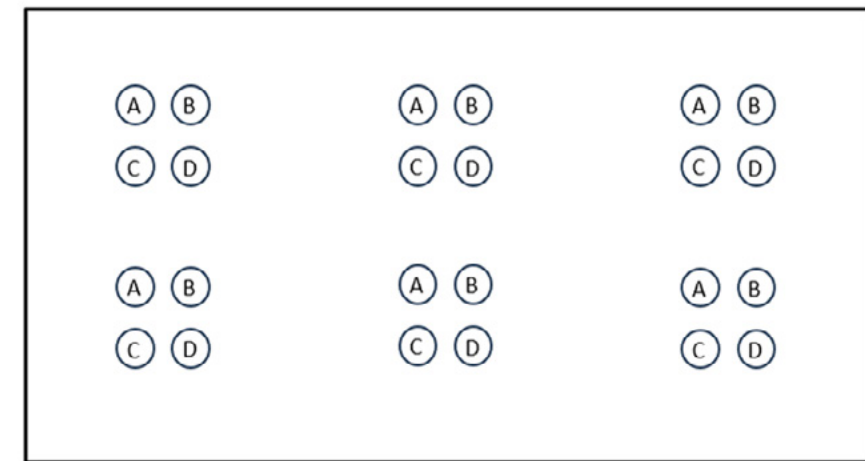
de Selman. Além disso, o método utilizado busca favorecer a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação e a colaboração mútua, além do trabalho em grupo.

A proposta será aplicada por meio da metodologia Jigsaw (Lopes; Silva, 2009), que consiste em uma atividade cooperativa na qual o conteúdo a ser aprendido é dividido em partes e a turma é organizada em grupos, de forma que a quantidade de integrantes seja igual à quantidade de partes do conteúdo dividido. A ideia é que, em cada grupo, haja uma pessoa especialista em uma parte; assim, ao fim da atividade, todo o conteúdo pode ser explicado ao grupo pelas próprias pessoas que o compõem. A seguir, colocaremos um passo a passo dessa atividade.

- Inicialmente, vamos assistir ao vídeo "É boi é vaca", disponível no YouTube. Como o vídeo trata de uma situação de conflito, após sua exibição faremos uma rodada de impressões sobre a forma como as pessoas envolvidas no conflito atuaram na sua resolução.
- Feita a discussão, apresentaremos uma introdução teórica sobre os níveis de resolução de conflitos de Selman e, em seguida, vamos propor a atividade cooperativa para nos aprofundarmos na compreensão dos níveis em si. Embora sejam cinco níveis (de zero a quatro), dividiremos o conteúdo em quatro partes por uma questão estratégica, visto que os níveis 3 e 4 contêm menos informações do que os níveis 0, 1 e 2. Então, serão preparados quatro textos denominados A, B, C e D, com a seguinte organização: A contendo o nível 0; B contendo o nível 1; C contendo o nível 2; e D contendo os níveis 3 e 4.
- Vamos, então, à etapa de organização dos grupos com quatro componentes, que serão chamados de grupos de base. Precisamos incentivar que as ca-

deiras estejam voltadas umas para as outras, a fim de fomentar a interação face a face. Em seguida, entregaremos um conjunto de materiais, de forma que todos os grupos tenham um texto de cada letra (A, B, C e D), que serão distribuídos assegurando que cada integrante fique com uma letra.

Figura 11 – Formação dos grupos de base com quatro letras em cada um

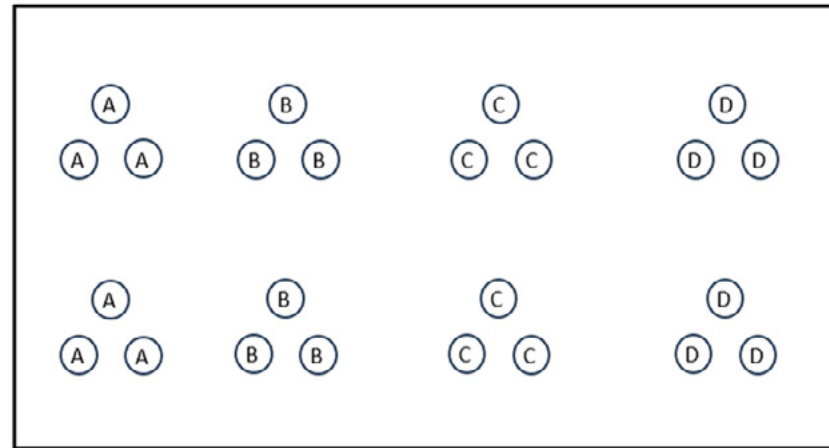


Fonte: Elaborada pelos autores

- Agora, vamos à etapa da leitura do material, recomendando que destaquem os pontos importantes do texto. Ao fim da leitura, será pedido que eles façam um resumo do que foi compreendido.
- Após a leitura e o resumo, a turma será reorganizada em conjuntos denominados grupos de especialistas. Contendo, preferencialmente, três pessoas, esses grupos serão formados por integrantes que tenham lido a mesma parcela do conteúdo. Por exemplo, pessoas que leram o texto **A** se juntarão com aquelas que também leram o texto **A**; pessoas que leram o texto **B** se juntarão com aquelas que também leram

o texto **B**; e assim por diante. É comum termos mais de um grupo de especialistas para cada parcela do conteúdo, pela quantidade de pessoas na turma.

Figura 12 – Formação dos grupos de especialistas, com letras iguais em cada grupo



Fonte: Elaborada pelos autores

- Nos grupos de especialistas, cada integrante lerá o seu resumo e explicará o que entendeu do texto para os demais. Após as leituras para o grupo, uma síntese dos resumos será feita pelos seus integrantes, que passará a ser o resumo na próxima etapa, visto que esse conteúdo terá sido construído depois do debate e do esclarecimento de dúvidas que pudessem ter surgido anteriormente. Também será pedido ao grupo que pense em um exemplo de situação que represente o nível de resolução de conflito descrito no texto do grupo.
- Em seguida, os grupos de base voltam a ser formados, e daremos início às explicações de cada texto

Então, começando pelo nível A, cada integrante explicará ao grupo a sua parte, com base na síntese do resumo e no exemplo concebido pelo grupo de especialistas. Concluída a etapa de explicações no grupo de base, o produto da atividade será um texto contendo uma introdução sobre o que são os níveis de resolução de conflitos de Selman. Essa produção, escrita com o grupo de base, conterá os resumos de cada nível, apresentados por todos os integrantes desse grupo, e seus respectivos exemplos.

- Por fim, a pessoa que estiver mediando a atividade voltará ao quadro e registrará, com a ajuda de toda a turma, os tópicos mais relevantes de cada texto.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

As práticas das etapas 1 e 2 buscam estimular nos adultos da escola um olhar para si, por meio de uma epistemologia crítica, ao perceberem como estão agindo, a fim de auxiliar o desenvolvimento sociomoral dos alunos.

O tema da etapa 1 é a corresponsabilidade pela análise das contribuições das pessoas envolvidas direta ou indiretamente num conflito interpessoal. A proposta ocorre com a prática do conflito hipotético, de modo a possibilitar a reflexão e o autoconhecimento dentro dos conflitos. Assim, as pessoas se tornam capazes de compartilhar pontos de vista, cooperando para o conhecimento sobre o grupo. Espera-se, com isso, que os participantes percebam a complexidade da contribuição das pessoas envolvidas nos conflitos interpessoais, de modo que consigam, nas suas próprias condutas, ter um olhar ampliado para além da busca por culpados e inocentes. O objetivo é que os participantes tenham uma percepção em termos de contribuições à pergunta norteadora: “Qual foi a minha contribuição para o conflito?”. Esse

processo reflexivo permite o avanço do raciocínio moral para níveis mais elevados, o que pode não garantir, mas, segundo Kohlberg (Biaggio, 2006), torna mais provável a ação moral.

Na etapa 2, os participantes terão a oportunidade de estudar as estratégias de negociação interpessoal de Selman, para que docentes e equipes pedagógicas possam atuar de maneira instrumentalizada. Logo, crianças e adolescentes, por meio dos modelos de intervenção utilizados pelas autoridades de referência, serão capazes de caminhar no sentido da apropriação de estratégias que equilibrem os interesses das partes envolvidas, com uma comunicação mais refinada na resolução de conflitos.

Com base nas ideias de Piaget ([1932] 1994) sobre a importância da cooperação no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, a metodologia da aprendizagem cooperativa favorece que equipes docente e pedagógica experimentem uma importante estratégia para a promoção de um ambiente cooperativo em sala de aula. Tal ação estimula a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação e a colaboração mútua, além do trabalho em grupo.

[Retorno ao sumário](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

PRÁTICAS MORAIS COM PROFESSORES E GESTORES

Considerando a importância das equipes docentes e gestoras como figuras de referência e de autoridade para estudantes de todos os segmentos e idades, apresentamos, no presente capítulo, reflexões teóricas relevantes e necessárias para que os processos formativos da escola contemplem o compromisso de garantir o ambiente sociomoral mais compatível com o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, traçamos um percurso teórico que partiu da necessidade da tomada de consciência de professores e gestores sobre a qualidade das relações que eles oferecem e promovem no dia a dia da escola. Sendo assim, todo o percurso do trabalho aqui apresentado visa compreender as influências das instituições escolares na vida das crianças e dos jovens.

Uma boa convivência é permeada por princípios que sustentam as relações interpessoais, em que o respeito e a reciprocidade estejam presentes. Afinal, “conviver” significa também respeitar o outro.

Entendemos que a mudança da cultura das instituições escolares ocorre paulatinamente porque implica a resignificação do trabalho institucional e curricular, assim como um investimento nas transformações pessoais que incidam sobre a qualidade das relações interpessoais. Para que toda essa mudança ocorra é necessário que os novos pressupostos, aqui apresentados, sejam internalizados pelos profissionais da educação. Um trabalho eficaz para a construção de um ambiente cooperativo, e que também vise melhorar as relações

sociais, precisa considerar toda a comunidade. Isso posto, é urgente que os educadores conheçam como se desenvolvem seus alunos, do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral. Para tanto, apresentamos os níveis de julgamento moral propostos por Kohlberg, os mecanismos de desengajamento moral de Bandura e as estratégias de negociação utilizadas em uma situação de conflito de Selman, embasando a ideia defendida de que a qualidade das relações na gestão de aula e de pessoas impacta diretamente a possibilidade (ou não) de “avanços em direção à autonomia” – objetivo expresso de maneira recorrente nos PPPs das escolas.

Os objetivos de “formar para a autonomia”, quando detalhados por profissionais da educação, traduzem um compromisso com o desenvolvimento de personalidades éticas. O suporte teórico para tal conceito, além de processos psicológicos envolvidos, contaram com La Taille, Tognetta e Vinha, que orientaram a discussão em nosso capítulo sobre o papel da afetividade no desenvolvimento da moralidade humana, bem como a importância da linguagem do educador.

As práticas elaboradas e compartilhadas devem ser desenvolvidas entre os profissionais como propostas formativas para a concretização do cuidado e do compromisso com a qualidade das relações experimentadas na escola.

Por fim, como cita o autor Joseph Puig (2007), para que os alunos tenham uma oportunidade completa de refletir acerca dos valores morais, tão desejáveis às relações, é crucial que sejam contempladas múltiplas ações, como: aprender a ser, superando limitações, pessoas e caminhando em direção à autonomia; aprender a conviver e a participar, tornando-se sujeitos críticos, ativos, exercitando a solidariedade e a generosidade; e aprender a habitar o mundo, sob a perspectiva de um olhar cuidadoso e sensível com a natureza e a humanidade.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS MORAIS COM FAMÍLIA

Juliana de Mattos Parreira
Natalia Barros Contarelli
Paula Cavalcante

Professoras orientadoras:

Adriana de Melo Ramos
Mariana Tavares Almeida Oliveira

A função de educar e socializar crianças e adolescentes cabe às instituições família e escola. Como educadoras, defendemos a ideia de que, quando essa relação é pautada em uma parceria, os dois ambientes se beneficiam e suas práticas são potencializadas. Contudo, sabemos que a construção dessa parceria é um desafio, dentre outras razões, por envolver a necessidade de constantes alinhamentos – o que pede uma significativa disposição para negociações e envolve a permanente partilha de compromissos e responsabilidades entre ambas as instituições.

Dentre os diversos exemplos sobre questões que têm desafiado a relação família e escola, destacamos, neste capítulo, uma importante discussão em curso, intensificada pelo cenário da pandemia de Covid-19, sobre de quem seria a responsabilidade de promover a educação digital de crianças e adolescentes.

No campo das relações familiares, muitos pais relatam uma sensação de impotência a respeito da relação que seus filhos têm estabelecido com os equipamentos eletrônicos, por não conseguirem estipular regras sobre o uso de tais aparelhos. Além disso, tampouco são capazes de sustentar os limites que julgam pertinentes. Nesse contexto, a escola tem sido acionada com frequência pelas famílias. Por vezes, o que se espera é que ela assuma integralmente essa responsabilidade, intensificando uma tensão já existente entre as duas instituições, em torno de suas funções semelhantes. No entanto, há também quem reconheça o potencial da escola como instituição formativa e de construção de conhecimentos que transcende o tempo e o espaço da sala de aula.

É papel da família orientar crianças e adolescentes sobre o acesso e as regras para o uso dos equipamentos eletrônicos, tendo os adultos como modelos de identificação. É papel também da escola orientar seus estudantes para que a prática digital seja consciente e responsável,

tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos. Entendemos, assim, que a educação digital é uma das muitas interfaces da relação família e escola, o que pede de ambas instituições um investimento na construção de caminhos. Para tal, não bastam ações pontuais – é necessária a construção de um projeto sistematizado, contínuo e atualizado que envolva os estudantes, seus familiares e a equipe pedagógica.

É nesse ponto que se insere a prática que elaboramos para este capítulo: rodas de conversa na escola, planejadas pela equipe pedagógica, organizadas em uma sequência de encontros para estudantes e familiares, que visa servir como modelo de um caminho possível no fortalecimento da parceria entre família e escola. Juntas, elas podem investir em novas estratégias para a educação digital de estudantes do Ensino Fundamental II (neste recorte de 6º e 7º ano).

EMBASAMENTO TEÓRICO

I. Desenvolvimento da moralidade entre alunos de 11 e 12 anos

A sequência de encontros planejada por nós, educadoras, pretende que estudantes entre 11 e 12 anos reflitam sobre o uso de equipamentos eletrônicos. Para a escolha de práticas educativas que favoreçam o momento de formação em que nossos estudantes se encontram, consideramos seus estágios de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, embasados pela teoria construtivista piagetiana, nosso referencial teórico.

No livro *O juízo moral na criança* (1932;1994), Piaget, a partir do jogo de regras, observou como a consciência das regras se constitui gradualmente. Para a compreensão de

sua teoria sobre a construção do senso moral, precisamos re-tomar os estágios de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O estágio cognitivo sensório-motor, que vai até os 2 anos, aproximadamente, consiste na construção, pelo bebê, de esquemas de ações. Nesse período, ele ainda não é capaz de perceber as regras, fase conhecida como *anomia*. Já no estágio seguinte, o pré-operatório, que vai dos 2 aos 7 anos, aproximadamente, a inteligência da criança, que até então era prática, passa a ser substituída pela inteligência representativa, por meio da função simbólica. Na socialização de suas ações, ela começa a perceber a si mesma e aos outros, e que nessas relações há regras ("pode ou não pode"), ingressando no mundo da moral.

Na fase da *heteronomia*, que vai até o início da adolescência, a regra, na compreensão da criança, é definida pelo adulto – e não a partir de um acordo comum –, e por ela é respeitada em obediência a essa autoridade (respeito unilateral), podendo ser motivada por amor ou temor. Ou seja, a obediência a uma regra não carrega, por si só, o valor moral de uma ação.

O estágio operatório concreto, que vai dos 7 aos 12 anos, aproximadamente, é marcado pela transformação das *estruturas coordenadas em operações*. As ações que foram interiorizadas, agora, tornam-se reversíveis. A criança, na relação com o adulto, paulatinamente desenvolve o respeito mútuo, sendo possível a percepção da regra como uma necessidade coletiva. O egocentrismo dela vai diminuindo e os sentimentos morais vão permitindo o início da autorregulação.

No estágio operatório formal, a partir dos 12 anos o estudante passa a formular problemas, levantar hipóteses e a testá-las, sem depender de situações já experimentadas, ou seja, do concreto. Nesse estágio, o desenvolvimento moral

se apoia, sobretudo, na concepção de justiça como equidade, e a regra passa a ser entendida como construção de um grupo.

Há um percurso gradual para o exercício da *autonomia*, e o agir moral passa a ser assumido e consolidado:

O desenvolvimento moral foi bem-sucedido quando, com o tempo, esse controle vai se tornando interno, isto é, um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos pais ou de outras pessoas. É a moral autônoma (Vinha e Vicentin, 2009, p. 166).

Na sequência que planejamos, o foco são os alunos que se encontram na transição do estágio operatório concreto para o operatório formal. A sequência contempla seus familiares, para que as trocas em torno do uso digital valorizem a autoridade do adulto na formação da personalidade ética do jovem. Ao promover a educação digital, a sequência busca, também, ampliar as reflexões sobre os efeitos que a prática digital tem produzido nas relações interpessoais da contemporaneidade.

A TIC Kids Online Brasil (2022) revela números significativos a respeito de como as crianças e os adolescentes reconhecem a presença e o acompanhamento dos adultos em relação ao seu uso dos ambientes virtuais. Assim, 48% de crianças e adolescentes que participaram de pesquisa responderam "mais ou menos" ou "nada" para os conhecimentos dos responsáveis sobre o uso que fazem da internet; 50% deles consideram que não recebem orientação de seus responsáveis sobre esse uso; e 79% dos entrevistados disseram que podem usar a internet quando estão sozinhos.

Essa é uma questão para a qual queremos chamar atenção neste capítulo: a importância de o universo digital ser um tema presente nas relações entre crianças e adolescentes,

seus familiares e os educadores – não apenas para a construção de acordos sobre tais usos, com a intenção de prevenir riscos e beneficiar-se das potências, mas também para uma melhor compreensão das conexões e desconexões que esses tipos de usos têm influenciado no que concerne à qualidade das relações interpessoais (Jerusalinsky, 2018).

Para isso, a seguir, analisaremos a relevância dos papéis da família e da escola na construção da personalidade ética dos estudantes, ampliada quando ocorre uma aliança entre essas instituições.

II. O papel da família no desenvolvimento integral dos seus filhos

O primeiro contato do sujeito com a moralidade acontece no âmbito familiar. A qualidade de experiência que a criança ou o adolescente vive nessas relações influencia o seu desenvolvimento moral. Ou seja, o modo como as regras e os limites são entendidos e encaminhados por seus cuidadores primários refletem no jovem – não de forma determinante, mas significativa.

Diversos pesquisadores já se debruçaram a respeito da influência das experiências vividas no núcleo familiar no desenvolvimento moral da criança e do jovem, tais como Baumrind (*apud* Delval; Enesco, 1994); Moreno; Cubero (1995); Rego (1996); Turiel *et al.* (1989) e Weber *et al.* (2004). Para compor as reflexões apresentadas neste capítulo, nos pareceu importante considerar as diferentes estratégias lançadas pelas famílias ao educar seus filhos, organizadas em quatro modelos de educação parental sintetizados por Vinha *et al.* (2009): o permissivo, o negligente, o autoritário e o elucidativo.

Em síntese, as “famílias permissivas” são aquelas nas quais os adultos valorizam o afeto e o diálogo; em contrapartida,

têm dificuldade em colocar regras aos filhos e cedem facilmente aos seus pedidos. A longo prazo, essas crianças tornam-se mais alegres e dispostas, mas são mais heterônomas: costumam desconsiderar os sentimentos dos outros e as regras, além de desenvolver pouca confiança em si mesmas e responsabilidade social.

Nas “famílias negligentes”, há a ausência dos adultos na vida dos filhos, com pouca demonstração de afeto e construção das regras, bem como limites e responsabilidades. Essas crianças tendem a se tornar adultos depressivos, com baixa autoestima, inseguros, vulneráveis a vícios, e com altos níveis de agressividade e dificuldades sociais (Vinha *et al.*, 2009).

As famílias consideradas “autoritárias” são aquelas cujos adultos têm dificuldades de expressar afeto em relação aos seus filhos e, também, de se comunicar com eles pelo diálogo. Por serem adultos rígidos, diante das desobediências dos filhos às normas por eles impostas, sem justificativas, utilizam punições. Os jovens que crescem tendo recebido esse tipo de educação, com o tempo, manifestam mais obediência e organização, mas também mais timidez, apreensão e conformismo. Ainda, têm dificuldades para emitir opiniões, argumentar, tomar decisões, resolver seus conflitos de forma satisfatória para todos e falar de seus sentimentos – demonstrando pouca autoestima e habilidade social, além de altos níveis de “heteronomia” (Vinha *et al.*, 2009).

Nas “famílias elucidativas”, o adulto é a autoridade da relação, mas possibilita a participação da criança na construção de determinadas regras, para que ela tenha a oportunidade de fazer pequenas escolhas e assumir responsabilidades. Os adultos buscam manter uma relação de respeito, tentando compreender as opiniões de seus filhos e negociar. Diante de uma situação de conflito, estimulam o pensar e incentivam uma melhor forma de agir, sem prejudicar a si e ao outro. E, quando um limite é estabelecido, é dada uma

explicação para isso. Os resultados dessa relação tendem a ser positivos, pois ajudam o jovem a ter mais autoestima, autocontrole e responsabilidade (Vinha *et al.*, 2009).

Tendo em vista os resultados apontados, a autoridade elucidativa favorece a formação da autonomia moral do sujeito, uma vez que o jovem se sente escutado e valorizado em suas ideias e ações. Nessa mediação, os adultos dão a ele um retorno respeitoso diante de seus equívocos e fracassos, o que provoca um efeito benéfico para que o jovem se assegure e faça (ou refaça) suas escolhas, cada vez mais embasadas nos aspectos morais e éticos que vem construindo. É esse o modelo, portanto, que a sequência apresentada no presente capítulo pretende fortalecer, contribuindo para que as famílias reflitam sobre suas práticas educativas, percebendo essas estratégias como um caminho mais respeitoso ao educar.

É importante destacar, contudo, que, apesar de possível, a caminhada de construção dessa tomada de consciência para os pais mostra-se bastante desafiadora. Weber *et al.* (2004) verificaram que a maioria dos pais que participaram de uma pesquisa estava agindo de forma considerada *inadequada* com seus filhos (45,4% eram pais negligentes, 10,1% eram pais autoritários e 11,8% eram indulgentes, totalizando 67,3% de pais não elucidativos). A conclusão dessa pesquisa aponta, logo, que ainda há um número bastante relevante de famílias adotando os estilos parentais permissivos, negligentes ou autoritários.

O modelo elucidativo exige do adulto um esforço para compreender – algo desconfortável – que é o fato de não existir um roteiro pré-definido na criação de cada um dos filhos que requer um esforço reflexivo constante, além de muita ponderação e orientação.

Reconhecer a finitude de nossos saberes enquanto seres humanos, ao mesmo tempo que pode trazer à tona nossa

potência – como temos convicção enquanto educadoras, à medida que nos mobiliza rumo ao desconhecido, em nossas singularidades e em interação com o outro (Freire, 1996) –, pode, também, nos fragilizar. Ainda assim, uma vez que partimos do pressuposto de que “[...] a conquista da autonomia cognitiva, afetiva e, logo, moral, está intimamente ligada ao trato do adulto na lida com o sujeito em formação, uma vez que ele é o mediador do processo” (Brandão *et al.*, 2010, p. 5), entendemos que as escolhas das famílias nesse percurso não devem ser meramente intuitivas ou baseadas na própria experiência, mas permeadas de reflexões. Tal conduta reforça a pertinência e importância de espaços que tenham como objetivo não só a formação dos estudantes, mas também das famílias, além do fortalecimento dos vínculos familiares (Guzzo, 1990).

III. O papel da escola no desenvolvimento integral dos estudantes

A educação é direito de todos, máxima defendida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e garantida pela Constituição Federal (1988). A forma como a educação deve acontecer, entretanto, é tema de debate – que já se atualizou e segue se transformando à luz da teoria piagetiana, dentre outras. Muito se caminhou desde o momento em que, como lembra La Taille, “o mundo da infância não tinha valor próprio” (1998, p. 64). A formação moral das crianças e dos adolescentes cabia unicamente à família e à escola, e se restringia à *transmissão* de conteúdos factuais. Hoje, já é difundida a compreensão da escola como espaço socializador na constituição dos sujeitos, em que ocorre “uma importante e necessária transição entre os espaços privado e público, [...] organizada para atender a todos que compõem o cenário escolar, baseada em princípios universais” (Kayayan *et al.*, 2010, p. 8), de modo a promover, também, os recursos afetivos e morais nos alunos.

O espaço escolar, pautado por princípios construtivistas, se caracteriza como uma espécie de laboratório social, em que as dinâmicas e regras que regem o convívio transcendem os interesses individuais ou de núcleos específicos. Nele, novos limites de tempo, espaço e de convívio são colocados, e as crianças e os adolescentes se veem diante de um enfrentamento muito importante: o fato de que o mundo não será moldado a partir de suas necessidades individuais e de seus desejos.

É na escola, também, que as crianças e os adolescentes têm a oportunidade de conhecer e conviver com outros valores, além daqueles que lhes são familiares. Essas trocas, as quais ampliam as referências de formas de *ser e estar* no mundo, são importantes não apenas por conta dos adultos presentes no espaço escolar, mas porque esse é um espaço privilegiado para que os jovens estabeleçam relações entre pares. Tais vínculos são muito diferentes daqueles constituídos nas relações familiares, visto que não se fundamentam numa hierarquia, como se dá, por exemplo, entre pais e filhos (Tognetta, 2008). Essas experiências escolares favorecem o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Na adolescência, elas transformam a relação do estudante com o núcleo familiar ao mesmo tempo que propiciam a ampliação de seus laços sociais. A escola assegura ao sujeito os seus valores aprendidos nas experiências familiares e escolares, para que ele se arrisque a novos desafios.

Nesse contexto, o ambiente escolar reúne profissionais que precisam experimentar uma permanente formação, além de estudantes adolescentes passando por transições importantes – semelhantes e singulares –, e suas famílias, com diversas configurações. Assim, a instituição escolar se configura como um espaço potente para trocas e construções a respeito da formação de crianças e adolescentes sobre as mais diversas temáticas – sempre atravessadas por uma importante

questão: “como dar liberdade aos filhos, aos alunos, sem ser ausente? Como poupá-los de incessantes limitações sem abandonar o papel de adulto, de guia?” (La Taille, 1998, p. 65). Isso porque ter a habilidade de discernir quais limites não devem ser ultrapassados e de manter-se destemido diante de outros é uma habilidade que algumas pessoas dominam ao longo da vida, enquanto outras nunca conseguem verdadeiramente adquiri-las e, “naturalmente, essa capacidade de saber se situar entre eles não é inata” (La Taille, 1998, p. 58).

Tais questões perpassam e são perpassadas por diversas temáticas importantes para essa faixa etária, como a amizade, o estudo, a sexualidade, o uso de drogas, e, também, a educação digital. Nesse cenário, a escolha do presente capítulo se deu na proposição de um pequeno plano formativo focado no último tema, tendo como prática as rodas de conversa para estudantes e suas famílias. E isso corrobora, por um lado, o fortalecimento da responsabilidade partilhada entre família e escola; por outro, a importância de a escola exercer sua função social no fortalecimento dessa aliança.

IV. Parcerias: caminhos a se percorrer

Ao reconhecermos a importância do espaço escolar em fomentar os *princípios básicos da convivência*, apontamos uma mudança na contemporaneidade referente ao papel da escola na relação com as famílias dos estudantes. Se antes cabia à escola informar, esporadicamente, a respeito do desempenho de seus filhos, ela passa, agora, a colaborar para a formação das famílias sobre questões importantes concernentes à construção da autonomia moral dos estudantes.

Escola e família, quando trocam, garantem benefícios na formação das crianças e dos adolescentes (Vinha e Assis, 2015); por isso, essa é uma relação que merece investimento.

Contudo, se partíssemos do pressuposto de que, para ocorrer uma aliança, são necessárias coerência e convergência absolutas, ambas não poderiam se compor plenamente. Embora a escola e a família compartilhem objetivos similares enquanto instituições educadoras, a complexidade da ligação entre elas nasce de suas atuações distintas voltadas às crianças e aos adolescentes (Siede, 2017).

A família é o primeiro espaço de socialização da criança. A escola tem também a função socializadora, com a oportunidade de ampliar as diversas possibilidades de relações interpessoais, voltadas à construção da cidadania (Garcia, 2006). Assim, há valores do espaço privado de um núcleo familiar que não são resguardados no espaço escolar, ao mesmo tempo que há experiências da vida familiar que desafiam o espaço coletivo e público, como é a escola. O embaraço se intensifica quando não há clareza e sustentação nas estratégias empregadas pela escola para garantir a manutenção da qualidade dessa relação. Em consequência:

[...] não raro, a comunicação entre escola e família é difícil, tensa, levando, em última instância, à culpabilização e/ou transferência de responsabilidades, favorecendo a manutenção de tendências heterônomas e não contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, objetivo quase unânime em termos de educação (Vinha e Assis, 2005, p. 3).

No caso dos estudantes de 6^o e 7^o ano, há um impasse comum na relação escola e família, nessa faixa etária, com a diminuição na frequência da comunicação, que, em geral, acontece na entrada do Ensino Fundamental II. Por um lado, a mudança dessa relação revela o reconhecimento de uma gradual autonomia dos estudantes, por outro, acaba acontecendo um distanciamento entre as duas instituições (Brandão *et al.*, 2010).

Cada momento do desenvolvimento coloca diferentes desafios para as famílias e a escola. No caso da adolescência, tem-se a chegada de uma fase em que os jovens passam a explorar diferentes aspectos de si mesmos, incluindo valores, interesses e papéis sociais. Além disso, o papel dos grupos sociais se amplia – o pertencimento a um coletivo e a busca por aceitação dos pares tendem a influenciar as escolhas. Acrescentamos a esse processo o início da puberdade, em que ocorrem mudanças físicas significativas. Tudo isso leva a novas emoções e reflexões sobre quem são e quem desejam se tornar, na busca por uma identidade mais autoral e independente (Coll *et al.*, 2004). A ampliação das possibilidades de compreensão da realidade dá aos adolescentes novas perspectivas e, também, a sensação de poderem agir sobre o mundo de um novo lugar – o que os coloca, muitas vezes, numa posição de questionamento e indignação diante de cenários que não compreendem plenamente, ou que estão em desacordo com os seus desejos e posicionamentos (Tognetta, 2009).

É de se esperar, nesse contexto, que alguns desafios específicos surjam tanto na escola quanto em casa. Assim, mais uma vez, reforçamos o quanto escola e família se beneficiam quando legitimam uma à outra, fortalecendo-se mutuamente não para evitar os conflitos inerentes – e saudáveis – a essa relação, mas buscando alcançar “[...] o conceito de parceria enquanto uma relação de cooperação, no sentido piagetiano do termo [...], colocar-se no lugar do outro e, com isto, pensar junto, [...] coordenar pontos de vista” (Brandão *et al.*, 2010, p. 21); isto é, procurando investir na construção permanente de uma relação na qual os envolvidos se dispõem a posicionar-se, escutar e pensar, juntos, sobre os desafios e as possibilidades de tramar laços que promovem um clima escolar propício às aprendizagens; dentre elas, a formação de sujeitos autônomos.

No contexto atual, a educação digital tem sido uma temática frequente nas conversas entre escolas e famílias de adolescentes, atravessada pela questão dos limites com os adolescentes e como lidar em cada um dos espaços educadores (Bozza, 2021). Tais desafios nos parecem uma oportunidade para a construção de encontros formativos entre escola e família no Ensino Fundamental II, com o propósito de formar os estudantes para uma cidadania digital.

V. Educação digital e convivência online

A conectividade das crianças e dos adolescentes brasileiros vem se amplificando nos últimos 20 anos (Cetic.br, 2022), o que é, ao mesmo tempo, uma conquista do ponto de vista da democratização do acesso e um desafio em relação à educação digital no país. Segundo a TIC Kids Online (Cetic.br, 2022), em 2021, 88% das crianças e dos adolescentes entre 9 e 17 anos afirmaram ter um perfil em alguma rede social, sendo que 80% deles usavam o WhatsApp para se comunicar. A segunda rede mais utilizada é o Instagram, por 62% do total, e o TikTok, uma rede recente que já é utilizada por 58% dos entrevistados. Vale destacar, ainda, sobre o TikTok, que os jovens que mais utilizam essa mídia tem entre 11 e 12 anos (48%), seguidos por crianças de 9 a 10 anos (39%), ou seja, os mais novos.

Os mecanismos de comunicação virtual e as relações interpessoais online possuem características peculiares, as quais geram implicações específicas nas vidas dos usuários, como algumas das destacadas na pesquisa de Bozza (2021):

a. Distanciamento emocional: é um desafio interpretar os sentimentos e as emoções dos interlocutores, o que dificulta a compreensão da mensagem e o sentimento de empatia em relação ao outro. Algo que podemos inferir é que há uma tendência do usuário de projetar nas mensagens recebidas

seus próprios afetos, de forma a estabelecer (do ponto de vista emocional) um diálogo com expressivas doses de unilateralidade.

b. Audiência invisível e multidão online: não saber quem está verdadeiramente tendo acesso ao que foi compartilhado gera uma sensação de impotência a respeito da própria vida. Soma-se a isso o fato de que uma postagem ou mensagem pode ganhar uma visibilidade de expressiva proporção em pouco tempo, de forma que o indivíduo está, também, sob constante risco de uma significativa exposição sem controle.

c. Imagem virtual e superexposição da vida privada: é comum o contato com perfis de pessoas públicas e não públicas em que se compartilha detalhes da vida privada. A construção de uma imagem virtual, sob um recorte calculado ou manipulado pelo usuário, acarreta uma série de implicações para o público que acompanha esse conteúdo e para os próprios autores.

d. Permanência do conteúdo: ainda que haja legislação que resguarde o “direito ao esquecimento”, é sabido que um conteúdo compartilhado via internet pode ficar registrado de forma permanente. O autor, entretanto, não tem como ter controle sobre onde e quem possui acesso ao registro do que postou, nem mesmo ao uso que será feito desse conteúdo.

e. Conteúdos influenciam comportamentos: a forma como as pessoas públicas se posicionam exerce forte influência nos posicionamentos da população, de forma geral. Quando pensamos em crianças e adolescentes, que ainda estão em processo de desenvolvimento das suas habilidades afetivas e cognitivas, a potência persuasiva dessa influência é ampliada – não à toa, o conteúdo acessado por crianças e adolescentes em outros meios de comunicação, como a televisão, foi regulamentados nas últimas décadas. No caso da internet, não

há uma fiscalização eficiente, e muitos conteúdos vêm sendo explorados de forma indiscriminada por crianças e adolescentes, como é o caso daqueles produzidos por youtubers.

f. Anonimato, sensação de proteção e impunidade: ainda que haja legislação regulando as relações sociais, inclusive algumas específicas concebidas para os ambientes virtuais, o uso da internet é permeado por uma sensação de que não haverá consequências para atos desrespeitosos ou qualquer violação de direitos ali realizados. Parte dessa sensação é reforçada pelo fato de que não há fiscalização e atuação do Estado que garanta eficientemente o cumprimento das leis em meio digital. Estar em frente às telas também favorece essa sensação, uma vez que o indivíduo atua muitas vezes sozinho, em um espaço conhecido, sob um perfil com nome desconhecido por seus pares. Tal situação é muito diferente daquela que ocorre quando alguém tem uma atitude violenta presencialmente.

Essa análise, com toda a sua complexidade, ajuda a compreender dados coletados por meio da Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos entre 2006 e 2023, em que houve 4.634.872 denúncias sobre conteúdos que envolviam racismo, homofobia, intolerância religiosa, xenofobia, neonazismo e incitação à violência, dentre outros (Safernet Brasil, 2023).

Outra questão muito relevante está ligada ao acesso, via internet, de publicidade. O Código de Defesa do Consumidor (Lei nº 8.078/1990) diz que direcionar publicidade para o público infantil é uma prática abusiva e ilegal. Ainda assim, a ampliação da conectividade de crianças e adolescentes fez com que esse público passasse a ter acesso, agora de forma ainda mais intensa do que em outros momentos da história recente, a conteúdos publicitários em diversos formatos, o que, ao nosso ver, pede debate, regulamentação e fiscalização pelo poder público.

A respeito da publicidade em meio digital, é importante destacar as práticas manipulativas que têm fortes efeitos sobre todos e um impacto ainda mais intenso nos mais jovens, tais como: reprodução automática (de vídeos), rolagem infinita, acesso irrestrito a jogos e apps, reforço positivo (jogabilidade de aplicativos com pontuações e bônus), *product placement* (inserção de produtos em vídeos sem explicitar o caráter publicitário), influenciadores mirins e *lootboxes* (roletas de bônus). Sobre as consequências dessas estratégias de venda na vida dos usuários, é possível apontar: danos econômicos (preços maiores, assinaturas indesejadas ou compras); danos à privacidade (divulgar/compartilhar mais informações pessoais do que o necessário, dar consentimento a práticas de privacidade invasivas); sofrimento emocional ou psicológico (por exemplo, culpa por uma certa escolha, sentir-se enganado, medo de perder, pressão emocional); tempo “desperdiçado” (evitar ser “enganado” ou porque você escolheu o caminho “não perfeito” para selecionar configurações de proteção de privacidade); e vício (Mello, 2022).

Todos esses aspectos reforçam a necessidade de as famílias e os educadores enxergarem o espaço digital como um espaço vivencial, superando a dicotomia “vida real versus vida virtual”. Urge que os adultos se apropriem da experiência das crianças e dos adolescentes em meio digital e passem a atuar ativamente nesse campo.

A seguir, descreveremos o planejamento de uma sequência de encontros para estudantes de 6º e 7º ano e suas famílias, que pode vir a fazer parte de um projeto curricular.

[Retorno ao sumário](#)

PRÁTICA 1 – *Parceria família e escola na educação digital de estudantes entre 11 e 12 anos*

Autoras:

Juliana de Mattos Parreira

Natalia Barros Contarelli

Paula Cavalcante

Professoras orientadoras:

Adriana de Melo Ramos

Mariana Tavares Almeida Oliveira



Juliana, mulher branca, pedagoga, atua na orientação de uma escola particular na cidade de São Paulo, no ciclo de transição da Educação Infantil para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental; Natália, mulher branca, psicóloga, atua na orientação de uma escola particular na cidade de São Paulo, no 5º e 6º ano do Ensino Fundamental; Paula, mulher branca, professora de Língua Portuguesa e Convivência Ética, atua em sala de aula com anos finais e Ensino Médio, e na coordenação de Convivência Ética em uma escola particular, no Distrito Federal.

Em nossos estudos e em nossa prática, nos identificamos pela busca por entrelaçar as demandas educacionais da equipe pedagógica com questões relevantes dos estudantes e das famílias, visando a construção de um ambiente escolar respeitoso. Assim, escolhemos uma prática que levasse em consideração as relações interpessoais e o diálogo por meio das rodas de conversa, como forma de construção de valores,

além da possibilidade de todos os envolvidos aprenderem mais sobre um assunto. No caso, priorizamos o foco nas reflexões sobre o uso das mídias digitais – que nos parece um tema urgente e necessário a ser trabalhado nas escolas.

Objetivos:

- fomentar o senso crítico sobre o próprio padrão de uso de equipamentos digitais e os padrões de uso dos demais membros da família;
- estimular a empatia e a tolerância no reconhecimento de diferentes contextos e aspectos envolvidos no uso de tecnologias digitais pelos indivíduos, considerando a diversidade de interesses, a faixa etária e outras especificidades;
- construir estratégias de diálogo que possam ser utilizadas na rotina familiar sobre o uso de equipamentos eletrônicos, de maneira respeitosa;
- reconhecer a necessidade de acordos sobre o uso digital dentro do núcleo familiar, assim como de uma revisão desses acordos ao longo do tempo; e
- fortalecer a responsabilidade e o autocontrole para o cumprimento dos tratados feitos com relação ao uso digital nos núcleos familiares.

Valores e competências socioemocionais trabalhados: senso crítico, empatia/cooperação, diálogo/tolerância, responsabilidade, autocontrole/modulação das emoções e respeito.

Público-alvo: famílias e estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

Tempo necessário: cinco etapas, com aproximadamente 60 minutos cada uma.

Materiais necessários:

- projetor/tela ou similar para reprodução de vídeo;
- espaços para as rodas de conversa (salas, pátio e afins, com cadeiras ou tecidos no chão);
- folhas e materiais gráficos para a produção das sínteses e de cartazes; e
- equipamentos para registros (tablets, celulares, gravador, computador) – opcional.

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeira Etapa

Questionário e Sensibilização

- **Questionário inicial**
([Anexo III](#) – adultos; [Anexo IV](#) – estudantes)
Agrupamento: todos reunidos com pedido de tarefa individual.
Duração: 15 minutos.
- **Devolutiva do gráfico dos Questionários**
(dos estudantes e pais)
Agrupamento: todos reunidos.
Duração: 15 minutos.
- **Sensibilização**
Agrupamento: todos reunidos.
Duração: 10 minutos.

Proposta: assistir ao trecho de vídeo “C+: convivência on-line e agressões virtuais”. Tayná Gomes, embaixadora jovem do Programa Cidadão Digital da Safernet, analisa a importância da escuta sem julgamentos prévios a respeito das experiências de crianças e adolescentes nos ambientes virtuais.

- **Troca de reflexões**

Agrupamento: grupos de três a cinco integrantes – entre pares (estudantes/estudantes ou familiares/familiares).

Duração: 20 minutos.

Trocar impressões sobre o encontro. No mural ou no telão, pode haver variadas perguntas sobre como cada um se sentiu nas diferentes vivências: questionário inicial, gráfico com resultados dos questionários e vídeo – para fomentar a troca. Ao final, o grupo deverá responder se identificou algo (em comum ou não) sobre o encontro: aconteceu algo que o grupo (ou alguns participantes) não esperava/m e que o/os surpreendeu?

Segunda Etapa

Situações de Conflito

- **Análise de situações de conflito entre familiares e estudantes**
Agrupamento: grupos de três a cinco integrantes – entre pares (estudantes/estudantes e/ou familiares/familiares).
Duração: 35 minutos.

Proposta: os mediadores recebem todos os participantes, inclusive aqueles que chegaram pela primeira vez, e pedem para que os grupos se organizem de forma que haja pelo menos um integrante do grupo cumprindo cada uma das seguintes funções: coordenar o tempo, garantir a circulação da palavra no grupo e registrar as ideias por escrito (para serem entregues depois aos mediadores). São apresentadas duas situações de conflito: 1) uma mãe que desaprova o hábito da filha de usar o celular durante a

madrugada ([Anexo V](#)); e 2) um pai que deseja que seu filho fique menos tempo por dia no *video game* ([Anexo VI](#)).

Após a leitura dos conflitos pelos grupos, são apresentadas as seguintes perguntas:

1) Vocês já viveram ou conhecem alguém que viveu algo semelhante ao que essas famílias experimentam? Como foi?

2) O que vocês acham que gerou esse conflito? Qual é sua origem?

3) Façam uma lista dos sentimentos dos personagens envolvidos nos conflitos.

- **Socialização**

Agrupamento: todos reunidos.

Duração: 15 minutos.

Proposta: os mediadores compartilham um quadro geral com as principais ideias levantadas.

- **Recados finais**

Agrupamento: todos reunidos.

Duração: 10 minutos.

Proposta: ao final do encontro, os mediadores compartilham a proposta para o terceiro encontro – cada grupo criará campanhas com dicas a respeito de como podemos informar melhor os pré-adolescentes e suas famílias sobre o mundo digital, além de melhorar a relação entre pais e filhos acerca dessa temática. A ideia é que campanhas assim sejam espalhadas pela escola e/ou pelas redes sociais da escola. Para isso, todos os participantes precisarão assistir antes à live inteira da “C+: convivência on-line e agressões virtuais”. Também será compartilha-

do um documento com referências para estudos ([Anexo VII](#)) sobre educação digital.

Terceira Etapa

Coletivo

- **Momento 1:** Discussão coletiva

Agrupamento: todos juntos.

Duração: 30 minutos.

Proposta: retomada, com aqueles que estão chegando pela primeira vez, se eles estão acompanhando a discussão. Em seguida, conversa de compartilhamento das impressões sobre o vídeo assistido em casa. A ideia é acrescentar à discussão os pontos argumentados nos subgrupos, apontando quais são os consensos e os desafios. Esse debate visa, portanto, dar relevância às dicas sobre como podemos melhorar a relação entre pais e filhos, a respeito das questões tratadas.

- **Compartilhando materiais em pequenos grupos**

Agrupamento: grupo misto – alunos e famílias (atentar para pais e filhos não ficarem no mesmo grupo).

Duração: 30 minutos.

Proposta: em grupos mistos, os participantes compartilham os materiais com os demais.

Quarta Etapa

Dicas

- **Criação de dicas**

Agrupamento: grupo misto – alunos e famílias (atentar para pais e filhos não ficarem no mesmo grupo).

Duração: 60 minutos.

Proposta: a partir das ideias compartilhadas nos encontros anteriores, organizar as dicas sobre como

podemos melhorar a relação entre pais e filhos nas questões tratadas. Planejar estratégias de divulgação.

Quinta Etapa

Encerramento

- **Finalização das propostas**

Agrupamento: grupo misto – alunos e famílias (atentar para pais e filhos não fiquem no mesmo grupo).
Duração: 15 minutos.

Proposta: finalização das propostas produzidas no encontro anterior.

- **Mostra das ações**

Agrupamento: grande grupo.
Duração: 35 minutos.

Proposta: apresentação das ações criadas no encontro anterior, de acordo com o formato planejado por cada um dos grupos. Poderão ser cartazes, vídeos, podcasts, perfis em redes sociais etc.

- **Avaliação**

Agrupamento: individual.
Duração: 10 minutos.

Proposta: rotina de pensamento no Forms ([Anexo VIII](#)).

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Como tratamos anteriormente, a escola é um importante espaço socializador, além de ter um papel formativo com os estudantes, no que tange aos conhecimentos conceituais, procedimentais, atitudinais, sociomoraís (Brandão *et al.*, 2010), (Vinha e Assis, 2015), (Coll *et al.*, 2004). É necessário compreender, entretanto, que as escolas são compostas por diversas camadas, tais como estudantes, famílias, equipe pedagógica, administrativa e gestora – o que reforça a

necessidade de que as práticas formativas tenham como objetivo alcançar não apenas o corpo discente, mas outras instâncias da instituição.

Diante dessa percepção, escolhemos, neste capítulo, nos debruçar sobre um desses atravessamentos: as relações entre a família e a escola. Ao propor uma sequência de encontros em que famílias e estudantes se reúnem com educadores dentro da escola para falarem sobre educação digital, buscamos navegar entre as diversas faces do papel da escola nessa relação.

Um dos primeiros aspectos a ser considerado é a responsabilidade de a instituição escolar atuar ativamente na manutenção da relação família-escola, atentando para a qualidade dessa relação e criando estratégias para que tal vínculo se mantenha saudável, ainda que alguns desequilíbrios, para serem refletidos e (re)acordados, façam parte do percurso (Vinha e Assis, 2005). Nesse sentido, a prática das rodas de conversa entra como um espaço de troca e escuta às demandas das famílias, um momento em que poderão compartilhar os desafios que enfrentam no dia a dia da criação de seus filhos e terem suas questões acolhidas pelos pares e pela instituição. Esse formato de encontro, diferentemente de uma palestra ou apresentação unilateral, propicia, também, o sentimento de comunidade e garante à escola a possibilidade de compartilhar valores que lhe são caros.

Ainda tendo em vista as responsabilidades da escola que transcendem as práticas voltadas diretamente aos estudantes, é preciso considerar seu papel formativo em relação às famílias: a escola é um espaço privilegiado para garantir aos familiares o acesso a um conteúdo fundamental, de forma sintetizada, sobre o desenvolvimento sociomoral e cognitivo da criança e do jovem, uma vez que se tem como meta favorecer práticas elucidativas de parentalidade (Vinha *et al.*, 2009), visto que:

a compreensão desses aspectos das relações entre os adultos e as crianças é importante para os educadores porque é preciso considerar que, se os valores morais não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, os jovens não estarão prontos para seguir as regras e os princípios, especialmente na ausência de uma autoridade ou de algum mecanismo de controle exterior (Vinha *et al.*, 2009, p. 170).

Pensar sobre regras e princípios é essencial quando se busca a formação de um sujeito autônomo. A esse respeito, a sequência de encontros proposta é atravessada em diversos momentos pela questão dos *limites*, que aparecem de forma explícita em etapas como o questionário e o *quiz*, o vídeo de sensibilização sobre “Convivência on-line e agressões virtuais” e a discussão dos casos hipotéticos, e implícita em outros momentos, por serem um importante tema relacionado à fase do desenvolvimento em que se encontram os jovens participantes. La Taille (1998), ao tratar do limite restritivo, discorre sobre a prática de algumas famílias que, para demonstrarem confiança em seus filhos, acabam por se opor ao lugar de autoridade e não estabelecem limites às suas ações. O risco, segundo o autor, é o de que “o que poderia ser interpretado como generosidade libertária acaba sendo visto por eles como simples *ausência*” (La Taille, 1998), ou, como sintetizado por Vinha *et al.* (2009), se desdobra em práticas como as descritas nos modelos parentais permissivo e negligente. Esse dado é coerente com a percepção de crianças e adolescentes apresentada pela já citada TIC KIDS Online (Certic.Br, 2022), em que, quando perguntados se seus pais tinham conhecimento sobre o uso que fazem da internet, 48% dos entrevistados responderam “mais ou menos” ou “nada”, e 50% consideram que não recebem orientação de seus responsáveis sobre esse assunto.

Ainda pensando sobre regras, princípios e limites, vale reforçar que, dependendo de como a regra é entendida,

elaborada e cobrada, pode favorecer ou não a reflexão das crianças e dos adolescentes sobre as escolhas que fazem nos ambientes virtuais. A regra colocada de forma autoritária, por exemplo, não propicia o desenvolvimento moral e pode dificultar que o aluno aceite o limite colocado. Por outro lado, quando o jovem reconhece o sentido da regra, ainda que lide com o incômodo de ter que segui-la, tem mais recursos para agir em direção à autonomia.

Nesse sentido, a sequência de encontros busca, precisamente, fortalecer a presença das famílias nos cuidados em relação ao universo de conteúdos consumidos em meio digital, fomentando a prática dialógica entre adultos e crianças e adolescentes, para que os limites – necessários – em relação ao uso de equipamentos digitais possam ser colocados de forma mais embasada, empática e intencional. Busca-se fortalecer a autoridade das famílias para atuarem com seus filhos em relação ao uso mídias digitais, como também ampliar a autoridade da escola como agente formativo de toda a comunidade, expandindo sua prática para além da atuação com os estudantes e, ao mesmo tempo, fortalecendo seu vínculo com os familiares (Brandão *et al.*, 2010). Com isso, visamos uma melhora na qualidade das relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, ao valorizarmos os momentos de reflexão, diálogo, troca de perspectivas, conflitos e negociação de acordos; além de uma contribuição significativa para a formação da personalidade ética dos jovens no uso dos equipamentos eletrônicos.

[Retorno ao sumário](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

PRÁTICAS MORAIS COM FAMÍLIA

É importante lembrar que muitos dos objetivos trabalhados nesses encontros podem e devem permear outras práticas institucionais. Momentos de fala e escuta no ambiente escolar contribuem para a relação entre pares e fortalecem também a relação entre estudantes e famílias. Espaços da sala de aula incitam o diálogo sobre a compreensão dos riscos e benefícios dos jogos; o cuidado em relação à veracidade das informações e o não compartilhamento de fake news; refletir sobre as consequências no caso de cyberbullying, dentre outras violências no ambiente virtual; e os riscos à saúde física e emocional com o uso excessivo das telas, em meio a tantos outros fatores que podem ser debatidos de maneira formativa e preventiva com os estudantes.

Dentre os equipamentos eletrônicos que as crianças e adolescentes acessam, destacamos o celular como um foco de atenção por ser móvel, de fácil porte, com diversas funções: ligação, mensagens, mídias sociais, máquina fotográfica e de filmagem, armazenamento de dados, processador de texto etc. Além disso, é importante refletirmos sobre a relação que o adulto mantém com esse equipamento, de forma que o jovem se espelha em tal comportamento, do mesmo modo que o controle do adulto para com o jovem, como se, atualmente, a palavra de um acordo não bastasse mais, e o adulto pudesse fiscalizá-lo fazendo uso desse equipamento. Com frequência, também, o celular tem sido apontado como uma fonte explícita de desconexão entre as relações interpessoais presenciais, ou seja: fazendo com que o sujeito esteja presente, sem na verdade estar.

Do ponto de vista do debate público, instituições diversas têm reconhecido os espaços virtuais como ambientes

relacionais, mercadológicos, cujo uso é feito também por crianças. Essas características fazem com que sejam, assim como outros ambientes coletivos, espaços em que diferentes projetos de sociedade estão em disputa e que precisam ser debatidos, regulados, fiscalizados e alvos de políticas públicas estruturadas – não cabendo apenas às famílias ou às escolas, instituições de atuação em âmbitos de menor escala e cujas práticas incidem, respectivamente, num núcleo privado e num coletivo de pequeno alcance, serem responsabilizadas por essa complexa demanda.

Isso posto, é importante considerarmos que há muito ainda a se caminhar em relação à educação digital e a uma formação cidadã que contemple as mídias digitais verdadeiramente dentro das escolas. Trata-se de um processo que exige investimento e intencionalidade das instituições escolares, envolvendo a formação da equipe pedagógica, a atualização de princípios institucionais e intervenções com as famílias.

[Retorno ao sumário](#)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sandra Cristina Dedeschi

As relações humanas têm se tornado cada vez mais complexas. Nunca ficamos tão conectados uns aos outros e, ao mesmo tempo, tão isolados: um paradoxo imposto pelos avanços tecnológicos e a constante crescente de acessos à internet. Não podemos deixar de considerar que tal contexto sofreu as influências do período recente, em que ficamos em quarentena por conta da Covid, o que nos privou da interação social, dentre tantas outras coisas. Cada vez mais temos sentido o impacto de problemas como a ocorrência de ataques violentos em escolas, o aumento de casos de feminicídio e a crescente da violência nos cenários urbanos, em meio a muitos outros aspectos que nos levam a pensar na urgência de ações que possam contribuir com a mudança desse cenário.

Como devemos agir para que possamos, de alguma forma, tentar mudar essa realidade? É viável trabalhar em prol da formação de pessoas que consigam conhecer e controlar suas emoções? Que possam olhar para além de si próprias, considerando os outros e sendo capazes de tomar decisões responsáveis, levando em conta o eu, o outro e o grupo em que se inserem?

Tendo como premissa o fato de que as crianças e os adolescentes, ao longo do seu período em formação, passam boa parte de seus dias na escola, parece-nos imprescindível promover ações educativas que favoreçam a formação de indivíduos capazes de lidar com as adversidades da vida em seus mais variados contextos. Mais do que isso, é desejável que esses jovens tenham, na escola, um ambiente favorável e desenvolvam propostas que auxiliem na formação de sua personalidade ética.

De maneira alguma queremos que a escola deixe de ser um espaço promotor dos conteúdos científicos. Todavia, sendo um ambiente de convivência diária dos alunos, é preciso considerar que, por meio da interação, esses sujeitos poderão

aprender a conviver de forma respeitosa, assertiva e empática mantendo relações pautadas nos valores morais.

Ainda que pareça algo simples, para que isso aconteça, um primeiro desafio para a escola é rever seus propósitos e considerar a necessidade de formar um sujeito integral, com habilidades para enfrentar seus desafios pessoais e profissionais, capaz de agir de forma ética. Um segundo ponto não menos complexo que precisamos levar em conta, e que se faz relevante, é compreender que qualquer mudança significativa na educação acarretará investir na formação dos profissionais que estão à frente dos desafios diários impostos nos espaços escolares. Cada vez mais, testemunhamos as situações experimentadas por estudantes, professores, gestores e familiares, os quais deixam transparecer a dificuldade e as limitações que os envolvidos na educação escolar apresentam para lidar com as questões que permeiam suas rotinas.

O presente material é produto do trabalho realizado por educadores que buscaram complementar sua formação profissional, e tem como finalidade dois aspectos de suma importância: o primeiro é o de consolidar um percurso repleto de estudos, reflexões e trocas de experiências dos alunos-autores, que resultou nesta coletânea com planos de sequências didáticas voltadas para gestores e professores, contribuindo com a intencionalidade do trabalho. Sabemos que, ao longo da vida, conforme suas experiências e interações, os sujeitos têm diferentes oportunidades de desenvolvimento. Entretanto, o que ressaltamos aqui é que a escola pode, e deve, sugerir propostas para que esse desenvolvimento aconteça com intencionalidade, indo além da aprendizagem informal.

Um segundo aspecto, considerando a relevância de que as escolas promovam em seu currículo atividades que favoreçam a formação da personalidade ética, as sugestões aqui apresentadas têm como objetivo a disseminação de ideias para outros educadores que se interessem pelo tema.

Conhecer uma prática proposta nesta obra ou, mesmo, tentar cumpri-la, pode ser o disparador para que um professor ou gestor busque ampliar seus conhecimentos e refletir sobre sua prática pedagógica.

Assim, esperamos que as ideias compartilhadas neste livro tenham chegado a você na forma de inspiração. Nunca deixe de acreditar que pode fazer a diferença na vida de uma criança ou de um adolescente. Para isso, não se pode parar. Siga buscando. Ao tomar conhecimento das práticas elaboradas e explicitadas aqui, que você possa contribuir com o processo de formação de seus alunos e alunas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, A. **Le temperament nerveux**: éléments d'une psychologie individuelle et applications a la psychothérapie. Paris: Payot, 1985.

ANDREO, I. L.; JOLY, J. V. A questão indígena nos marcos legais de educação básica: uma análise sobre a BNCC de História. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [s. l.], v. 16, n. 31, p. 43-58, 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14791. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14791>>. Acesso em: maio 2023.

AZZI, R. G. Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 208-219, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200002>

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BATAGLIA, Patricia U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, p. 83-91, jan. 2010.

BATAGLIA, Patricia U. R. Esses adolescentes de hoje...: podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? – As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind. In: TOGNETTA, L. R. P. VICENTIN, V. F. (org.). **Esses adolescentes de hoje...: o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor**. Americana: Adonis, 2014.

BATAGLIA, Patricia U. R.; MIGUEL, Priscila. C.; SANTOS, Emerson. da S. dos. A discussão de dilemas para a promoção da competência e dos valores morais no ambiente escolar. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P.; PARENTE, E. M. P. P. R. (org.). **Estudos sobre competência moral**: propostas e dilemas para discussão. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

BAUTISTA, Eloisa Teijeira. Aprendizaje-servicio, una metodología que funciona. *In: Aprendizaje-servicio y convivencia. Revista Digital de la Asociación Convives*. Dez., 2016.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BECKER, F. Discussões sobre a epistemologia do trabalho docente. Entrevistador: Ricardo Fernandes Pávaro. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012.

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

BOZZA, T. C. L. **Adolescentes e interações on-line**: uma proposta de intervenção educativa visando à convivência ética virtual. 2021. UNICAMP, B719a. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRANDÃO, A. A. *et al.* **In: Encontros e desencontros**: a comunicação escola/família e a construção de personalidades éticas. Artigo Unifran, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: jan. 2023.

BROTTO, F. **Pedagogia da cooperação**: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer. Rio de Janeiro: Bambaul Editora, 2020.

BROWN, B. **De quem é a culpa?** Afetoterapia, 31 jul. 2015. 1 vídeo (3:25 m). Disponível em: <https://youtu.be/0CsaROUf2M-g?si=iR7I22H-upTwSlZr>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CETIC.BR. TIC KIDS ONLINE 2022. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/analises/>

COCEU/COPED NERER. **Curso Jogo da onça**, 2016, p. 34.

COLL, C.; PALACIOS J.; ALVARO, M. **Psicologia evolutiva**: volume 1. Coleção Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONVIVERE MAIS. **Convivência on-line e agressões virtuais**. Live. Ago. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/6H5WeSLzcEw>.

COSTA, A. C. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, L. G. **A relação família-escola nos documentos curriculares estaduais pós-BNCC**. TCC da pós-graduação As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética, 2021, Instituto Vera Cruz.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; SILVA, P. D. R. Consciência e metacognição em Piaget. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 18, p. 33-53, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/30643>. Acesso em: 17 ago. 2023.

DEDESCHI, S. C. Motivação: as duas faces do elogio. *In: Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral*, 1., 2009, Campinas. Anais eletrônicos [...]. Campinas: Unicamp, 2009. P. 147-154. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/coppem/sites/www.coppem.fe.unicamp.br/files/anais_1_coppem.pdf. Acesso: 2 fev. 2023.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DWECK, C. **Mindset**: a nova psicologia do sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

EFEITO Pigmaleão. Direção: Grand Corps Malade, Mehdi Idir. Netflix. 2019. 1h52 min.

FABER, J; KING, J. **Como conversar com crianças pequenas...** para que ouçam e se desenvolvam. Tradução Ivar Panazzolo Junior. São Paulo: nVersos, 2019.

FABER, A.; MAZLISH, E. **Como falar para o aluno aprender**. São Paulo: Summus, 2005.

FABER, A.; MAZLISH, E. Quando as palavras não surtem efeito. In: FABER, A.; MAZLISH, E. **Pais liberados, filhos liberados**. São Paulo: Ibrasa, p. 60-81, 1985.

FERNANDES, Elen Daiane Quartaroli; MARTINS, Raul Aragão. Competência moral: os desafios no contexto escolar. In: BATALIA, Patricia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva; PARENTE, Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro (org.). **Estudos sobre competência moral**: propostas e dilemas para discussão. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

FISCHER, R.; SHAPIRO, D. Emoções são poderosas, sempre presentes e difíceis de se lidar. In: FISCHER, R.; SHAPIRO, D. **Além da razão**: a força das emoções na solução de conflitos. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set., 1991.

FREIRE, Paulo. In: **Pedagogia da autonomia**, 1996.

GARCIA, J. In: **Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola**. Artigos – Estudos em cidadania & movimentos sociais, 2006.

GIL, M. A. O problema do elogio. In: **Superinteressante**. São Paulo: 2010, edição 277, abr. 2010. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/o-problema-do-elogio>. Acesso em: 25 jun. 2021.

GONÇALVES, C. C. **Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GUZZO, R. S. L. A família e a educação: uma perspectiva da interação família-escola. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 134-139, 1990.

HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION. **Project Zero**. [s.d.]. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/>. Acesso em 23 jun. 2023.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para educadores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2017.

HATTIE, J. **Visible Learning**: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. 1. ed. Oxford, UK: Routledge, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/pt/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/os-indigenas-no-censo-demografico-2010#:~:text=O%20Censo%202010%20revelou%20que,do%20Minist%C3%A9rio%20da%20Justi%C3%A7a.%5D>. Acesso em: maio 2023.

IGLESIAS, F. Desengajamento moral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 165-176, 2008.

JERUSALINSKY, J. **Intoxicações na primeira infância**: café filosófico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CJCrRouBNAY>

JESUS, Suzana Cavalheiro. **No campo da educação escolar indígena (Africanidades e Indigenismo – Africanidades)**, 2015.

LA TAILLE, Y. D. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. D. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. *In*: I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: **Crise de valores ou valores em crise?** 4 ed. n. 2. Brasília, p. 181-188, 2008.

LA TAILLE, Y. D. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

LAPA, L. Z. **Valentes contra o bullying**: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira. 2019. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

LEPRE, R. M.; TOGNETTA, L. R. P. **Como é que se faz?** Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência. São Paulo: Adonis, 2022.

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

LIND, G. Assessing and Educating Moral-Democratic Competence. *In*: BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva; PARENTE, Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro (org.). **Estudos sobre competência moral**: propostas e dilemas para discussão. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

LUKJANENKO, M. F. S. P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. 1995. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MATOS, Edneia Felix de; ZUCCOLI, Maria Cristina da Silva Araújo. Competência moral e educação: algumas contribuições. *In*: BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva; PARENTE, Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro (org.) **Estudos sobre competência moral**: propostas e dilemas para discussão. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

MELLO, M. **7º Simpósio Painel 1**: Práticas manipulativas na internet e seus impactos (NICbrvideos). YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/htUFKmGpoRY?feature=share>

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NASCIMENTO, A. C. *et al.* **Educação indígena nas escolas e em outros espaços**: experiências interculturais, 2018.

NUNES, C. A. A. **Rotinas de pensamento**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo; Informática Educativa, 2011. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/394400/rotinas-de-pensamento>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H.; LA TAILLE, J. M. Y. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

PARENTE, Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro (org.) **Estudos sobre competência moral**: propostas e dilemas para discussão. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, J. O desenvolvimento mental da criança. *In*: PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, p. 13-65, 1991.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973/1959.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o self-government. *In*: PARRAT, Sílvia; TRYPHON, Anastasia (org). **Jean Piaget – sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

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

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

PUIG, J. M. Aprendizaje-servicio y educación en valores. *In*: Aprendizaje en servicio y convivencia. **Revista Digital de la Asociación Convives**. Dezembro, 2016.

PUIG, J. M.; ESCARDÍBUL, X. M. S.; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

PUIG, J. M. Aprender a viver. *In*: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, p. 65-106, 2007.

QUIROGA, F. L.; VITALE, M. S. de. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. **Revista de Saúde Coletiva**, p. 863-878, 2013.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SAMALIN, Nancy. **Amar seu filho não basta**: uma nova visão de disciplina infantil. São Paulo: Saraiva, 1995.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>>. Acesso em: maio 2023.

SAFERNET. **Indicadores da Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos**. Disponível em: <https://indicadores.safernet.org.br/index.html> Acesso em: 27 ago. 2023.

SELMAN, R. L.; DEMOREST, A. P. Observing Troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications of and for a developmental model. **Child Development**, v. 55, p. 288-304, 1984. <https://doi.org/10.2307/1129853>

SIEDE, I. **Entre familias y escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

SILVA, L. M. F. **Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos**: causas, estratégias e finalizações. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, M. E. F.; BATAGLIA, P. U. R. Mapeamento da produção científica brasileira sobre segmentação moral pelo estado da arte. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 101, p. 524-547, 2020.

STENGEL, S. R. **Moral Education for Young Children**. *In*: The Journal of Association for The Education of Young Children. Set. (trad. 1994), 1982.

STONE, D.; PATTON, B.; HEEN, S. **Conversas difíceis**: como argumentar sobre questões importantes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. **Projeto Território do Brincar – 3ª Região – Território Indígena Panará, Pará**. YouTube, 5 dez. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jt8-X5TG-Xo0>. Acesso em: jan. 2023.

TIC Kids Online Brasil 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/analises/> Acesso em: [s.d.]

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 24, n. 2, p. 181-188, 2008.

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

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

TOGNETTA, L. R. P. **Pata de elefante**. São Paulo: Editora Adonis, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b.

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

VINHA, T. *et al.* **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, T. P. *et al.* Supernanny e S.O.S. Babá: um olhar construtivista sobre os procedimentos empregados. **Schéme – Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. ISSN: 1984-1655, 2009.

VINHA, T. P.; ASSIS, O. Z. M. Compartilhar ou transferir as responsabilidades: considerações sobre a relação entre a escola e a

família. *In: Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do Proepre*: Educação e Cidadania. Campinas, SP: Gráfica da Faculdade de Educação da Unicamp, 2005.

VIVALDI, F. M. C. A batida do pente: as práticas morais na escola. *In: Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras*: o estado do conhecimento. 224 f. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, p. 111-136, 2013.

WEBER, L. N. D. *et al.* Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004. Universidade Federal do Paraná.

[Retorno ao sumário](#)

ANEXOS

ANEXO I

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

Ferreira Gullar, em *Na vertigem do dia* (1980)

ANEXO II

DESCREVA O PROBLEMA



DÊ INFORMAÇÃO



OFEREÇA UMA POSSIBILIDADE DE ESCOLHA



SEJA CONCISO, TANTO NAS PALAVRAS COMO NOS GESTOS



**DESCREVA O QUE VOCÊ SENTE
(NÃO FAÇA NENHUM COMENTÁRIO
SOBRE A PERSONALIDADE**



ESCREVA BILHETES

Em geral, alunos ignoram o pedido de um adulto, mas se vêem um aviso, eles entendem a mensagem. No exemplo a seguir, o aviso foi colocado na frente de uma gaiola suja.



O aviso a seguir foi colocado na caixa de recebimento de trabalhos. O professor estava cansado de repetir as mesmas recomendações.



O professor enviou o seguinte bilhete para uma aluna que estava atrasada com a entrega do trabalho.



FABER, A.; MAZLISH, E. *Como falar para o aluno aprender*. São Paulo: Summus, 2005. p. 64-69.

QUESTIONÁRIO INICIAL PARA ADULTO

1. Quanto tempo você passa no celular/computador/video game por dia? Opções: cerca de 1 hora, cerca de 2 horas, mais de 3 horas, mais de 4 horas, mais de 5 horas.
2. Existe alguma chance de você passar mais tempo nas telas do que você acredita que passa? Opções: sim, não, talvez.
3. Você controla o tempo de uso de tela de seu/sua filho/a? Opções: sim; não; às vezes.
4. Se existe um acordo entre você e seu/sua filho/a sobre o tempo de uso de tela, como foi a participação dele/a na negociação? Opções: ele/a participou bastante; participou mais ou menos; participou um pouco; não participou; não tem acordo.
5. Você está satisfeito/a com o acordo? Opções: bastante; mais ou menos; um pouco; não; não tem acordo.
6. O que você mudaria no acordo? (Resposta descritiva.)
7. Existe algum acordo entre você e seu/sua filho/a sobre o que você acessa? Se sim, como foi a participação dele/a na negociação? Opções: ele/a participou bastante; participou mais ou menos; participou um pouco; não participou; não tem acordo.

ANEXO IV

8. Você está satisfeito/a com o acordo? Opções: bastante; mais ou menos; um pouco; não; não tem acordo.
9. O que você mudaria no acordo? (Resposta descritiva.)
10. Você se sentiu escutado/a durante a construção do acordo? Opções: muito; às vezes; um pouco; não.
11. Você acredita que seu/sua filho/a, com que você negociou, se sentiu escutado/a durante a construção do acordo? Opções: muito; às vezes; um pouco; não.

QUESTIONÁRIO INICIAL PARA O ESTUDANTE

1. Quanto tempo você passa no celular/computador/video game por dia? Opções: cerca de 1 hora, cerca de 2 horas, mais de 3 horas, mais de 4 horas, mais de 5 horas.
2. Existe alguma chance de você passar mais tempo nas telas do que você acredita? Opções: sim; não; talvez.
3. Algum adulto controla seu tempo de uso? Opções: sim; não; às vezes.
4. Se existe um acordo entre você e um adulto sobre o tempo de uso de celular/computador/video game por dia, você participou dessa negociação? Opções: participei bastante; participei mais ou menos; participei um pouco; não participei; não tem acordo.
5. Você está satisfeito/a com o acordo? Opções: bastante, mais ou menos, um pouco; não; não tem acordo.
6. O que você mudaria no acordo? (Resposta descritiva.)
7. Existe algum acordo entre você e um adulto sobre o que você acessa? Se sim, você participou da negociação? Opções: participei bastante; participei

mais ou menos; participei um pouco; não participei; não tem acordo.

8. Você está satisfeito/a com o acordo? Opções: bastante; mais ou menos; um pouco; não; não tem acordo.
9. O que você mudaria no acordo? (Resposta descritiva.)
10. Você se sentiu escutado/a durante a construção do acordo? Opções: muito; às vezes; um pouco; não.
11. Você acredita que o adulto com quem você negociou se sentiu escutado durante a construção do acordo? Opções: muito; às vezes; um pouco; não.

SITUAÇÃO-CONFLITO 1

Lúcia foi chamada na escola de sua filha porque notaram uma queda em seu desempenho escolar. Dentre as observações da equipe pedagógica, observaram que Mariana tem parecido sonolenta nas aulas que acontecem no início da manhã.

Após observar os hábitos de sono de sua filha, Lúcia percebe que Mariana tem ficado no celular em torno de 2 horas todos os dias na cama, antes de dormir. Ela também se dá conta de que a filha tem deixado de tomar café da manhã para dormir mais um pouco. Lúcia conclui que o uso do aparelho à noite está prejudicando a saúde e a rotina escolar de Mariana.

Mariana é uma menina de 13 anos, que costuma usar o celular para conversar com suas amigas por aplicativos de mensagens e acessar redes sociais, a fim de se distrair ao longo do dia. As principais redes que ela acessa são o TikTok e o Instagram. No início da pandemia de covid-19, Mariana já tinha um celular, mas só podia utilizá-lo 2 horas por dia. Com o distanciamento social, ela passou por um momento difícil, e a falta dos amigos e da escola gerou um importante sofrimento. Assim, Mariana acabou se isolando por um período, evitando se comunicar com todos, inclusive com sua família – foi quando passou a ser acompanhada por um psicólogo. Nesse momento, seus pais passaram a deixar que ela usasse o celular com mais frequência, como forma de incentivar o

contato com os amigos e familiares. Atualmente, não há restrição de tempo sobre o uso do celular.

Diante das observações na escola e em casa, Lúcia pensa que uma solução seria tirar o celular da filha às 20h00, para que ela durma sem o aparelho. Mariana, por outro lado, fica muito incomodada com essa possibilidade. Afirmo que o celular funciona para ela como um instrumento para afastar pensamentos e sentimentos difíceis, e que, sem ele, não conseguirá dormir.

SITUAÇÃO-CONFLITO 2

João é um menino tímido. Ele tinha um grande amigo na escola que, este ano, se mudou para outro país. Até então, João não ligava de ter só um amigo na escola, mas depois passou a se incomodar. Ele começou a frequentar a biblioteca na hora do intervalo, mesmo sem gostar muito de ler.

Em casa, João gosta mesmo é de jogar video game online. Sua mãe reclama que ele não lê e só fica na tela, mesmo ele dizendo que passa os intervalos lendo no recreio. Ela não acredita, e João não desabafa com ela a respeito dessa situação, porque acha que, se explicar o que ocorre para sua mãe, tem o risco de ela querer falar com a orientadora sobre ele estar sem amigos. Então, prefere fechar a porta do quarto e jogar seu video game com o fone no ouvido, para não ouvir as reclamações dela.

Ontem, pela primeira vez, João se deu conta de que jogou online com um pessoal da escola. Eles não reconheceram o colega, porque no video game ele usa outro nome. Mas João gostou assim. Desconfia que, se soubessem quem ele é, não teriam jogado com ele, já que nunca lhe deram bola na escola.

João é muito bom no video game, mas muito bom mesmo. Além de jogar por muito tempo, ele tem facilidade para isso; no entanto, com relação aos estudos, precisa se esforçar bastante – sem falar nos trabalhos em grupo, com os quais João tem muita dificuldade. Mas no jogo online, não. Ele é bom mesmo, e o pessoal da escola percebeu isso. Eles o

ANEXO VII

elogiaram, marcaram de jogar de novo no dia seguinte. João ficou empolgado. Nesse dia, nem dormiu direito, queria treinar mais e mais. Sua mãe quase infartou de tanto brigar para que ele dormisse, melhorasse as notas e arranjasse um amigo de verdade.

João estava animado, achando que poderia ter novos amigos, mesmo que, na escola, todos continuassem a passar reto por ele. João segue esperançoso com essa possibilidade.

MATERIAIS DE REFERÊNCIA

Orientações aos aplicadores da sequência:

Fizemos uma seleção de conteúdos diversos, que devem ser selecionados dependendo das demandas específicas a serem elaboradas com os estudantes e as famílias. É importante que antes de mediarem os encontros, os educadores façam a curadoria desses materiais.

- [CEDAC: “Celular maldito e maravilhoso – gestão dos dilemas de uso”](#)
- [“Digital Sem Pressão”](#)
- [Unicef: “Cyberbullying: o que é e como pará-lo”](#)
- [Lunetas: “Eu, criança virtual”](#)
- [Lunetas: “A internet é um lugar seguro para as crianças?”](#)
- [Lunetas: “Infância e internet: que a criança faça mais upload que download”](#)
- [Lunetas: ‘A internet para as crianças é como uma praça pública’](#)
- [Lunetas: “Crianças exercem a cidadania por meio de plataformas digitais”](#)

Relatos de casos e notícias sobre uso de redes sociais e internet:

- [Nexo: “As ameaças à privacidade digital das crianças na pandemia”](#)
- [El País: “Redes sociais: quando compartilhar é humilhar”](#)
- [El País: “A ditadura dos ‘likes’”](#)
- [El País: “Harvard cancela a admissão de futuros alunos por compartilharem memes ofensivos no Facebook”](#)
- [G1: “Desafios perversos: como o aplicativo Discord virou ferramenta para envolver adolescentes em um submundo de violência extrema”](#)
- [BBC: “‘Virei meme e minha vida se tornou um pesadelo’: brasileira abandonou a escola e tentou se matar após piadas”](#)

Vídeos, lives e podcasts:

- [Alana: “Crianças e o mundo digital: o que as famílias precisam saber”](#)
- [Alana: “Crianças e o mundo digital: como melhorar essa relação”](#)
- [“Além do meme”: podcast](#)
- [Convivere Mais #5: “Vazou um nude da minha aluna”](#)
- [Convivere Mais #11: ‘Agressão virtual’](#)
- [Estadão: “Privacidade das crianças: quais os limites da interferência dos pais?”](#)
- [Band: “‘Precisamos dar voz a crianças e adolescentes’, diz Rosely Sayão”](#)

Rotina de pensamento

Quais perguntas eu tinha antes?

Quais perguntas eu tenho agora?

APÊNDICE

PRÁTICA 4 – A VIDA ESCOLAR OU EFEITO PIGMALEÃO? DIÁLOGOS SOBRE O ENGAJAMENTO MORAL DOCENTE

Primeira Etapa

(Quantas histórias cabem em uma história?)

Objetivo: ter acesso à visão de escola e educação de cada docente e gestor, além de promover trabalho teórico sobre sensibilidade moral.

- **Antes de zarpar** – a fim de auxiliar o autoconhecimento dos participantes, nesse momento coletivo faremos uso do livro-caixinha [Quem é você?](#), da editora Matrix, que conta com perguntas disparadoras, como: “você está fazendo o melhor que pode com a sua vida?”, em que os participantes respondem, para o grupo, perguntas sobre si mesmos (10 minutos).
- **Diário de bordo** – momento reflexivo em que professores e gestores responderão, em um diário que deverá acompanhá-los ao longo dos encontros, à seguinte pergunta: do ponto de vista das relações humanas, o que tem me angustiado? Nesse momento individual, que será retomado posteriormente, o objetivo é que os participantes consigam olhar para sua própria prática no que diz respeito às relações humanas, independentemente da disciplina que lecionam ou do cargo que ocupam (10 minutos).
- **“La vie scolaire” – Quantas histórias cabem em uma história?** (40 minutos)

Normalmente, as histórias são contadas em terceira pessoa, ou seja, o narrador conta a história de outros personagens. Então, que tal escrever uma história a partir de um outro olhar?

Iremos propor que os participantes assistam a uma cena do filme Efeito Pigmaleão (“*La vie scolaire*”).²⁶

Depois, em pequenos grupos (de quatro pessoas, no máximo), eles deverão escolher um/a personagem da cena e narrá-lo/a em primeira pessoa, como se fosse esse/a personagem.

A cena não será contextualizada, com o objetivo de estimular ainda mais a criatividade dos grupos. No fim, cada grupo lerá a sua narrativa para todos os presentes.

- **Pensando juntos** – os participantes recebem uma cópia do texto “[A construção da consciência moral](#)”, de La Taille [s. d.]²⁷, e dividem-se em quatro grupos. Em função do tempo, eles deverão usar uma estratégia de leitura chamada scanning, que envolve a busca por informações específicas a partir de perguntas bem direcionadas, focando nos subtítulos “Moral e conhecimento” (p. 3-4) e “Dimensão afetiva: despertar do senso moral” (p. 8-9). Posteriormente, a leitura do texto completo deve ser feita em casa. As seguintes perguntas devem guiar essa primeira leitura dinâmica:

1. Qual é a relação entre moral e razão?
2. O que é equacionamento moral? Exemplifique.
3. O que é sensibilidade moral? Exemplifique.

²⁶ EFEITO Pigmaleão. Direção: Grand Corps Malade, Mehdi Idir. Netflix. 2019. 1h52 min.

Por razões de direitos autorais, não podemos reproduzir as cenas do filme; no entanto, compartilharemos a minutagem de cada uma das cenas que embasam discussões nos encontros. Esta vai de 1:35:23 a 1:36:53.

²⁷ LA TAILLE, Y. Construção da consciência moral. [s.d.] Disponível em: <https://acer-vodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>.

4. O que é o despertar do senso moral?

5. Quais são os sentimentos morais apresentados pelo autor? (20 minutos).

- **Socializando a teoria** – de volta ao grande grupo, as perguntas que serviram de base para a leitura devem ser respondidas e discutidas entre os participantes (35 minutos).
- **Atracando...** – os participantes são convidados a registrar, no diário de bordo, uma situação vivida por eles em que consideram terem tido sensibilidade moral, e outra em que, agora, após a discussão, entendem que essa sensibilidade lhes faltou. Caso não lembrem, valem situações fictícias, que ilustrem os dois casos (5 minutos).

Segunda Etapa

(O que é a vida escolar?)

Objetivo: ter acesso à visão de cada docente e gestor sobre o próprio papel na escola, além de promover trabalho teórico sobre sensibilidade moral.

- **Antes de zarpar** – utilização do livro-caixinha [Você me conhece?](#), da editora Matrix, a fim de despertar os participantes para a importância do conhecimento de grupo (10 minutos).
- **“La vie scolaire” – O que é a vida escolar?** Discussão sobre engajamento moral a partir de mais um trecho do filme.²⁸ Para tanto, solicitar que cada pessoa escolha um/a personagem e responda às seguintes perguntas:

²⁸ Cena que vai de 1:13:01 a 1:14:40.

Pense: o que você acha que esse/a personagem entende sobre a escola e o papel que tem nela?

Sinta: como acha que ele/a se sente com relação à escola e à sua posição dentro dela?

Se importe: quais são os valores, as prioridades e motivações desse/a personagem em relação à escola?

Além disso, conversar sobre o nome que damos a essa área da escola em português – Orientação –, pensando sobre as implicações das escolhas em cada um dos idiomas (15 minutos).

- **Pensando juntos** – reflexão acerca da função do professor na sala de aula, a partir da frase de García e Puig (2010, p. 10)²⁹: “[...] todo mundo pode educar em valores e, de fato, todos estão educando, mas também é fundamental preparar-se e prever certas intervenções conjuntamente [...]”. Para guiar a discussão, algumas sugestões de perguntas são:

Você já escutou algo dentro da sala de aula e não soube como intervir diante disso?

Alguma intervenção sua dentro da sala de aula foi, na sua visão, inadequada?

Depois dessa introdução, o texto “[Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva](#)”, de Azzi (2011)³⁰, será distribuído para os participantes e a atividade dos especialistas se desenvolverá da seguinte maneira: as pessoas recebem números

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

30 AZZI, R. G. Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 208-219, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200002>.

de 1 a 5; como o texto é dividido em cinco partes, cada pessoa lerá a parte que condiz com seu número; posteriormente, as pessoas de mesmo número se reúnem para trocar impressões (40 minutos).

- **Socializando a teoria** – Cada especialista vai, então, se juntar com especialistas diferentes; ou seja, os grupos serão, agora, compostos de cinco pessoas, numeradas de 1 a 5. Depois de socializarem no pequeno grupo, há uma discussão coletiva sobre o que descobriram pela leitura (35 minutos).
- **Diário de bordo** – os participantes são convidados a registrar, no diário de bordo, uma situação vivida por eles em que identificam terem sido engajados moralmente e outra em que, agora, após a discussão, entendem que esse engajamento faltou. Caso não lembrem, valem situações fictícias e que ilustram os dois casos (10 minutos).
- **Atracando... mas com olhos para o próximo destino** – como tarefa para o encontro seguinte, os participantes devem escrever em seu diário uma carta endereçada ao seu eu do futuro, em especial, pensando no dia de sua aposentadoria, e trazê-la pronta para a próxima aula (10 minutos).

Terceira Etapa

(O que tem sido a sua vida escolar?)

Objetivo: promover reflexão sobre a presença ou ausência de consistência e coerência entre o que docentes e gestores defendem, no discurso, e o que desenvolvem, na sua prática.

- **Antes de zarpar** – ouvir e analisar a música “[Maior](#)”, de Dani Black e Milton Nascimento, a partir das seguintes sugestões: “a música se relaciona com a car-

ta que escreveram?"; "Em quê?". Escolha três palavras que sintetizem a relação da música com a carta e registre em seu diário de bordo. Assim, é feita uma análise sobre como foi trabalhar na escrita da carta (10 minutos).

- **“La vie scolaire” – O que tem sido sua vida escolar?** Depois de assistirmos à cena em que a personagem principal está pensando em deixar o trabalho na escola, mas acaba optando por ficar³¹, discutir tal cena, tendo em mente as seguintes perguntas-guia: “quantas vezes já nos pegamos pensando nisso?”; “Você se lembra de algum motivo que a/o fez querer abandonar o seu trabalho como educador?” E o que fez você continuar? É importante que a pessoa que está conduzindo o encontro seja acolhedora, compartilhando, inclusive, histórias que conheça, sejam elas pessoais, de colegas (sem identificá-los, dado que falamos de fatos, não de pessoas) de outras ficções etc. (20 minutos).
- **Pensando juntos** – os participantes devem analisar, individualmente, a carta que escreveram depois do encontro anterior e listar, em seu diário de bordo, os valores, as virtudes e qualidades presentes ali. Depois, em grupos (trios ou quartetos), os participantes compartilham quais valores, virtudes e qualidades anotaram, e escolhem os dez valores que, como grupo, acreditam serem os mais fundamentais para um educador (20 minutos).
- **Socializando o pensamento** – Aqui, retomamos a ideia de sensibilidade moral, dado que o trabalho se centra justamente no compartilhamento dessa (auto)percepção sobre os valores que guiam as

ações dos participantes. Os grupos, então, compartilham suas respostas e, no grande grupo, elencam-se os dez valores fundamentais para o educador, segundo aquela turma. Sobre os valores destacados no quadro, questiona-se: retomando a ideia de sensibilidade moral, qual é a relação entre os valores levantados? Quais deles, efetivamente, fazem parte da realidade desses educadores? (20 minutos).

- **Diário de bordo, a retomada** – os participantes são convidados a revisitar o primeiro registro feito em seu diário e a pensar se aquele ponto relacionado às relações humanas ainda os têm angustiados. A ideia é promover uma roda de conversa para que possam relatar o que estão vivendo/pensando, referente à qualidade das relações que têm estabelecido com estudantes e pares, levando em consideração sua sensibilidade e seu engajamento moral (40 minutos).
- **Atracando...** – para finalizar, solicitar que alguém leia o poema “A força do professor”, de Bráulio Bessa, e pedir que os participantes registrem, no diário de bordo, breves respostas para as seguintes perguntas, que serão retomadas no próximo encontro: “onde está a força dos educadores?”; e “por que, muitas vezes, nossas habilidades nem sempre nos capacitam para promover um ambiente atrativo a todos os estudantes, e com uma melhor convivência?” (10 minutos).

Quarta Etapa

(O que acontece quando professores e gestores se reúnem?)

Objetivo: esse encontro, mais teórico e expositivo, busca revisitar os pontos discutidos até então para poder estimular um plano de ação produzido de forma democrática e conjunta pelos professores da escola.

31 Cena que vai de 1:17:26 a 1:19:36

- **Antes de zarpar:** iniciamos o encontro retomando o que foi registrado, no diário de bordo, sobre as perguntas motivadas a partir do poema de Braúlio Besa. Então, os participantes são convidados a registrar a resposta para esta pergunta: “do ponto de vista das relações humanas, o que tem me deixado satisfeito/a nas relações interpessoais na escola?”. O objetivo é promover um momento de reflexão sobre o que existe de bom nessas relações no ambiente escolar, vinculando o trabalho com tais relações como uma das forças dos docentes (10 minutos).
- **“La vie scolaire” – O que acontece quando professores e gestores se reúnem?** A partir da cena do filme em que estão todos reunidos para decidir sobre a expulsão de um aluno³², discute-se como normalmente se dão esses momentos deliberativos, destacando pontos positivos e pontos de melhoria na dinâmica do filme e nas experiências dos participantes do encontro. Os participantes, também, aproveitam para retomar os sentimentos morais de vergonha e culpa, debatidos brevemente no primeiro encontro, e que são vistos como reguladores morais (10 minutos).
- **Pensando juntos:**
 - discutir com docentes e gestores os problemas decorrentes de modos de atuação individualizados, e sobre cada um estabelecer regras diferentes. Deve-se buscar conscientizar os participantes de que um grupo que atua com os mesmos estudantes, fazendo intervenções diferentes, provoca confusão. A forma como a equipe vai atuar diante dos problemas de convivência e nos conflitos precisa ser coerente com os valores dos professores e da escola (10 minutos).

32 Cena que vai de 1:37:36 a 1:42:35.

- apresentar parte da tese de Vivaldi (2020)³³, o subtítulo “Os problemas de convivência – desafios da escola e do professor”, que revela um panorama teórico sobre diferentes tipos de professor lidando com os problemas de convivência e a tipologia desses problemas (20 minutos).
- agrupar os docentes de acordo com o ano para o qual dão aula, tentando dividir, também, os gestores, para que façam um levantamento dos problemas de convivência que têm notado em cada turma (20 minutos).
- **Socializando o pensamento e a teoria:** os grupos relatam os problemas para o grande grupo, a fim de verificar quais dificuldades são comuns a todos e quais foram relatadas apenas por alguns participantes. Então, discutem estratégias de atuação coletivas (40 minutos).
- **Atracando...** – registro, no diário de bordo, das estratégias definidas, ressaltando quais são os princípios e valores que as embasam (10 minutos).

Quinta Etapa

(A vida escolar ou Efeito Pigmaleão?)

- **Antes de zarpar** – os participantes devem, em grupos, pesquisar o que significa o Efeito Pigmaleão e preparar uma apresentação, que não pode ser apenas expositiva. Deve ser uma cena, um cartaz, uma narrativa etc. A ideia é que os participantes expliquem esse conceito, fazendo uso de outros recursos (30 minutos).

33 Vivaldi, F. M. C. **A função social da escola:** a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. p. 56-67.

- **“La vie scolaire” – ou Efeito Pigmaleão?** – Após assistir à última cena do filme, discutir com os participantes o que o nome em francês e o nome em português revelam sobre o longa-metragem, as escolhas de quem pensa nos nomes e sobre educação (20 minutos).
- **Pensando sobre o que pensamos** – no diário de bordo – e a partir dele e do que mais tenham guardado sobre os encontros –, os participantes devem responder à seguinte rotina de pensamento: Antes, eu pensava que... Agora, penso que... (20 minutos).
- **Socializando o pensamento** – aqueles que se sentirem à vontade compartilham o que escreveram num momento livre para refletirem, em grupo, sobre o que mudou ao longo desse semestre, tendo em vista os valores e a qualidade das relações interpessoais na escola (30 minutos).
- **Atracando... atracando? E um dia a gente para de navegar?** – a fim de avaliar esse momento formativo, criar um formulário online para que os participantes registrem como foi o semestre para eles, por meio de uma rotina de pensamento do tipo “Que bom que...”; “Que pena que...”; “Que tal se”... (10 minutos).

