



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS:
CONSTRUÇÃO DE PROJETO EM ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.

Mayara Gama de Lima

Vitória

2021

MAYARA GAMA DE LIMA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS:
CONSTRUÇÃO DE PROJETO EM ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Heloisa Moulin de Alencar.

UFES

Vitória, 2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

L732f Lima, Mayara Gama de, 1989-
Formação de professores para educação em valores morais: construção de projeto em escola de ensino fundamental / Mayara Gama de Lima. - 2021.
152 f.

Orientadora: Heloisa Moulin de Alencar.
Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação em valores morais. 2. Formação docente. 3. Convívio escolar. I. Alencar, Heloisa Moulin de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS:
CONSTRUÇÃO DE PROJETO EM ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.

MAYARA GAMA DE LIMA

Tese submetida ao Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de grau de doutor em Psicologia.

Aprovada em 03 de fevereiro de 2021.

Dra. Heloisa Moulin de Alencar (orientadora - PPGP/UFES)

Dr. Sávio Silveira de Queiroz (PPGP/UFES)

Dr^a. Célia Regina Rangel Nascimento (PPGP/UFES)

Dra. Ariadne Dettmann Alves (DOCTUM)

Dr^a Luciana Souza Borges Herkenhoff (UVV)

*A presente tese é dedicada à todas as
pessoas que se aplicam a tarefa de
educar.*

AGRADECIMENTOS

À minha **família** – Cícero, Sofia e Naiara – por ser minha rede de apoio e meu porto seguro durante toda essa caminhada. Ao **Cícero**, meu esposo, amigo, companheiro e parceiro por me incentivar e apoiar incondicionalmente. Por acreditar em mim mesmo quando nem eu mesma acreditava. Obrigada por dividir a vida comigo. À minha pequena, **Sofia**, que chegou a tão pouco tempo, mas que tem feito a minha vida tão feliz e completa, trazendo um novo sentido para uma vida que vale a pena viver. Obrigada minha filha por ser a luz dos meus dias e por me ensinar tanto sobre o que realmente importa. À minha irmã e parceira da vida, **Naiara**, obrigada pelo suporte, pelo cuidado e por me encorajar sempre. Sou privilegiada por ter você na minha vida.

À minha irmã de coração e amiga, **Leandra**, obrigada pela parceria tão produtiva, alegre e potencializadora durante todos esses anos de pesquisa e pós-graduação. Obrigada por compartilhar comigo essa jornada. Pelos momentos de aprendizagens inestimáveis, pela generosidade, parceria e fraternidade. Por me encorajar sempre a olhar à frente. É um privilégio poder te chamar de irmã!! À minha orientadora, Dr^a **Heloisa Moulin de Alencar**, pelos anos em que pude contar com sua orientação na minha trajetória acadêmica. Agradeço, pela generosidade, competência e disponibilidade.

Aos professores, Dr^a **Luciana S. Borges Herkenhoff** e Dr^o **Sávio S. Queiroz**, pelas contribuições e considerações apresentadas na banca de qualificação do projeto.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES. Em especial ao **Antônio** e ao **Arin**, que sempre estiveram dispostos a ajudar.

À **escola e aos profissionais participantes** da pesquisa, que em meio a tantos compromissos disponibilizaram-se a contribuir com esse estudo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (**CNPq**), pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 PSICOLOGIA DA MORALIDADE.....	14
2 EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS.....	21
3 OBJETIVOS	35
3.1 OBJETIVO GERAL	35
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	36
4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS PRINCÍPIOS E TEMAS DAS AÇÕES.....	37
5 JUÍZOS DE EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VITÓRIA-ES	60
6 CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VITÓRIA-ES.....	80
7 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA TESE.....	104
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
10 APÊNDICES	131
10.1 Apêndice A – Parecer do Conselho de Ética e Pesquisa.....	131
10.2 Apêndice B – Aprovação da Secretaria de Educação de Vitória-ES	137
10.3 Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição.....	138
10.4 Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes 140	
10.5 Apêndice E– Roteiro da Entrevista	142
10.6 Apêndice F – Roteiro da Intervenção.....	144

LISTA DE SIGLAS

ANPEPP – Associação Nacional de Pós-graduação em Psicologia

CEP – Conselho de Ética e Pesquisa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LAPSIM – Laboratório de Psicologia da Moralidade

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PMEv – Plano Municipal de Educação de Vitória-ES

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEME – Secretaria de Educação do Município de Vitória – ES

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

Lima, M. G. (2021). Formação de professores para educação em valores morais: construção de projeto em escola de ensino fundamental. (Tese de doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

RESUMO

O objetivo geral da presente pesquisa foi investigar e descrever uma experiência de formação docente em educação em valores morais em uma escola no município de Vitória, seus fundamentos na política educacional municipal e a possibilidade de os profissionais desenvolverem competências para a elaboração de projetos sobre o tema, em consonância com os que podem ser considerados por autores da área como bem-sucedidos. Para tanto, desenvolvemos três estudos que serão apresentados em formato de artigos. No artigo 1, a análise documental da política de formação continuada para profissionais da educação básica de Vitória (ES), indicou que ela se fundamenta em pressupostos legais e teórico-conceituais. *Temas sobre as diversidades* foram os principais assuntos trabalhados nas ações formativas. No artigo 2, buscamos realizar um diagnóstico do contexto escolar por meio de entrevista com 14 profissionais da educação de uma instituição de ensino fundamental da rede municipal de Vitória (ES). Os dados indicaram alguns pontos que precisam da atenção dos educadores, tais como: pouco envolvimento das famílias e da comunidade externa na dinâmica escolar, infraestrutura física, falta de recursos e de organização administrativa, integração do corpo docente, e carência de pedagogo e coordenador efetivos no vespertino. O estudo também sinalizou que não há na escola projetos de intervenção voltados a trabalhos que, fornecendo e potencializando a autonomia, tratem dos conflitos e problemas presentes na instituição. No artigo 3, por sua vez, realizamos uma intervenção, na modalidade de curso de formação executado por meio de oficinas, que permitiu que os educadores participantes elaborassem um projeto de educação em valores para a escola. A análise qualitativa das oficinas e do projeto indicou aspectos que são pontuados pela literatura como necessários para que a educação em valores morais seja considerada bem-sucedida. Dentre eles, destacamos o atendimento às necessidades e características do contexto da escola. Isto posto, consideramos que as oficinas instrumentalizaram os profissionais para uma proposta de atuação que tem como ponto nodal o desenvolvimento moral do aluno. Com base nos resultados e análises dos três artigos, concluímos que a formação é necessária para o desenvolvimento de projetos de educação em valores morais, mas ressaltamos que outros aspectos da dinâmica escolar e docente precisam ser observados. Observamos, nesta pesquisa, que é preciso que o poder público e a administração da escola invistam em ferramentas que tornem possível a oferta de cursos de

formação sobre o tema, disponibilizando aos profissionais, além disso, o tempo oportuno para que esses cursos sejam realizados dentro da carga horária de trabalho. Assim, apenas o interesse sobre o assunto não será o bastante para que os professores prossigam na capacitação continuada em serviço, tendo em vista a carga horária excessiva que compõe suas condições de trabalho. Por isso, sugerimos intervenções que aconteçam periodicamente nos espaços escolares, que atendam às necessidades da comunidade escolar e que contribuam para que os educadores possam refletir sobre sua atuação profissional, principalmente no que diz respeito à qualidade do convívio escolar e à intervenção em valores morais e éticos. Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir para propostas de intervenção em educação em valores morais, de uma forma que favoreça a construção de uma sociedade pautada na convivência democrática, no respeito, na solidariedade e na justiça.

Palavras-chave: Educação moral. Ensino Fundamental. Formação docente. Convívio Escolar. Intervenção.

ABSTRACT

The general objective of this research was to investigate and describe an experience of teacher training in education on moral values in a school in the city of Vitória, its foundations in the municipal educational policy and the possibility for professionals to develop skills for the development of projects on the subject, in line with those that can be considered successful by authors in the field. Therefore, we developed three studies that will be presented in article format. In article 1, the documentary analysis of the continuing education policy for basic education professionals in Vitória (ES), indicated that it is based on legal and theoretical-conceptual assumptions. Themes about diversities were the main subjects worked on in the training actions. In article 2, we seek to carry out a diagnosis of the school context through interviews with 14 education professionals from an elementary education institution in the municipal network of Vitória (ES). The data indicated some points that need the attention of educators, such as: little involvement of families and the external community in school dynamics, physical infrastructure, lack of resources and administrative organization, integration of the teaching staff, and lack of an effective pedagogue and coordinator in the afternoon. The study also indicated that there are no intervention projects in the school aimed at work that, by providing and enhancing autonomy, address the conflicts and problems present in the institution. In article 3, in turn, we carried out an intervention, in the form of a training course carried out through workshops, which allowed the participating educators to elaborate

an education project in values for the school. The qualitative analysis of the workshops and the project indicated aspects that are pointed out by the literature as necessary for education in moral values to be considered successful. Among them, we highlight meeting the needs and characteristics of the school context. That said, we consider that the workshops provided the professionals with instruments for an action proposal whose nodal point was the student's moral development. Based on the results and analysis of the three articles, we conclude that training is necessary for the development of education projects in moral values, but we emphasize that other aspects of school and teaching dynamics need to be observed. We observe, in this research, that it is necessary that the public authorities and the school administration invest in tools that make it possible to offer training courses on the subject, providing professionals, in addition, with the opportune time for these courses to be carried out within of the workload. Thus, interest in the subject alone will not be enough for teachers to continue in-service training, given the excessive workload that makes up their working conditions. Therefore, we suggest interventions that take place periodically in school spaces, that meet the needs of the school community and that contribute so that educators can reflect on their professional performance, especially with regard to the quality of school life and intervention in moral and ethical. Finally, we hope that this study can contribute to proposals for intervention in education in moral values, in a way that favors the construction of a society based on democratic coexistence, respect, solidarity and justice.

Keywords: Moral education. Elementary School. Ongoing training. School life. Intervention.

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette recherche était d'étudier et de décrire une expérience de formation des enseignants en éducation aux valeurs morales dans une école de la ville de Vitória, ses fondements dans la politique éducative municipale et la possibilité pour les professionnels de développer des compétences pour le développement de projets sur le sujet, à la hauteur de ceux que les auteurs du domaine peuvent considérer comme réussis. Par conséquent, nous avons développé trois études qui seront présentées sous forme d'articles. Dans l'article 1, l'analyse documentaire de la politique de formation continue pour les professionnels de l'éducation de base à Vitória (ES), a indiqué qu'elle est basée sur des hypothèses juridiques et théoriques-conceptuelles. Les thèmes de la diversité ont été les principaux sujets travaillés dans les actions de formation. Dans l'article 2, nous cherchons à réaliser un diagnostic du contexte scolaire à travers des entretiens avec 14 professionnels de l'éducation d'un établissement d'enseignement

élémentaire du réseau municipal de Vitória (ES). Les données ont indiqué certains points qui nécessitent l'attention des éducateurs, tels que : peu d'implication des familles et de la communauté externe dans la dynamique scolaire, les infrastructures physiques, le manque de ressources et d'organisation administrative, l'intégration du personnel enseignant, et l'absence d'un pédagogue efficace et coordinateur l'après-midi. L'étude a également indiqué qu'il n'y a pas de projets d'intervention à l'école visant le travail qui, en offrant et en améliorant l'autonomie, abordent les conflits et les problèmes présents dans l'institution. Dans l'article 3, à notre tour, nous avons réalisé une intervention, sous la forme d'un parcours de formation réalisé à travers des ateliers, qui a permis aux éducateurs participants d'élaborer un projet d'éducation aux valeurs pour l'école. L'analyse qualitative des ateliers et du projet a indiqué des aspects qui sont soulignés par la littérature comme nécessaires pour que l'éducation aux valeurs morales soit considérée comme réussie. Parmi eux, nous soulignons la satisfaction des besoins et des caractéristiques du contexte scolaire. Cela dit, nous considérons que les ateliers ont fourni aux professionnels des instruments pour une proposition d'action qui a le développement moral de l'élève comme point nodal. Sur la base des résultats et de l'analyse des trois articles, nous concluons que la formation est nécessaire au développement de projets d'éducation aux valeurs morales, mais nous soulignons que d'autres aspects de la dynamique scolaire et pédagogique doivent être observés. Nous observons, dans cette recherche, qu'il est nécessaire que les pouvoirs publics et la direction de l'école investissent dans des outils qui permettent de proposer des formations sur le sujet, offrant aux professionnels, en plus, le temps opportun pour que ces formations soient réalisées hors de la charge de travail. Ainsi, l'intérêt pour la seule matière ne suffira pas aux enseignants à poursuivre la formation continue, compte tenu de la charge de travail excessive qui constitue leurs conditions de travail. Par conséquent, nous suggérons des interventions qui ont lieu périodiquement dans les espaces scolaires, qui répondent aux besoins de la communauté scolaire et qui contribuent à ce que les éducateurs puissent réfléchir sur leur performance professionnelle, notamment en ce qui concerne la qualité de vie scolaire et l'intervention morale et éthique. Enfin, nous espérons que cette étude pourra contribuer à des propositions d'intervention dans l'éducation aux valeurs morales, d'une manière qui favorise la construction d'une société fondée sur la coexistence démocratique, le respect, la solidarité et la justice.

Mots clés: éducation morale. École primaire. Entraînement en cours. Vie scolaire. Intervention

INTRODUÇÃO

Os valores morais estão imersos em todas as relações sociais: na escola, na família, na igreja e na comunidade; ou seja, em todos os contextos de interação dos sujeitos. A convivência com outras pessoas, os meios de comunicação e a observação da vida cotidiana contribuem para a formação moral do sujeito. Partindo desse pressuposto, tendo em vista os vários contextos que influenciam o desenvolvimento moral, podemos considerar um desses contextos como propícios à tarefa de favorecer a legitimação de valores? Diversos estudos (Alencar et al., 2013, 2014, 2018; Araújo, 2000, 2001, 2008, 2014, 2016; Bordignon, 2011; D'Aurea-Tardeli & Pasqualini, 2011; Delors, 1996; Dias, 2005; Durkheim, 2012; García & Puig, 2010; Goergen, 2001, 2005, 2007; Grossi & Aginsky, 2006; Kohlberg, 1992; La Taille, 2009, 2010, 2013a; Menin, 1996; Oliveira, Caminha & Freitas, 2010; Pereira et al., 2017; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b, 2007; Puig et al., 2000; Tavares & Menin 2015; Tognetta, 2016; Tognetta & Vinha, 2011; Vinha et al., 2017) destacam a importância do contexto escolar para a formação moral de crianças e adolescentes, bem como a própria legislação brasileira (Lei 13.663, 2018; Ministério da Educação, 2007, 2013; Secretaria de Educação Básica, 2017; Secretaria de Educação Fundamental, 2000), que preconiza que essa educação deve acontecer na escola. Como promover, contudo, a educação em valores morais? De que forma é possível colocar em prática princípios morais sem que essa prática configure doutrinação? Os profissionais da educação estão preparados para o trabalho com esse tipo de formação? É possível prepará-los e instrumentalizá-los com essa finalidade? Essas são algumas questões que despertaram nosso interesse para o desenvolvimento de uma proposta de intervenção em educação em valores morais no contexto escolar.

Fundamentaremos a discussão desses questionamentos no referencial teórico da Psicologia da Moralidade, que busca desvendar os processos através dos quais os sujeitos legitimam seus pensamentos, sentimentos e ações morais (La Taille, 2006a, 2007, 2019). Partindo dessa área, nosso foco será a educação em valores morais; isto é, o processo por meio dos quais os valores morais se tornam centrais na personalidade do sujeito, guiando, com isso, suas ações (La Taille, 2009; Puig 1998a). Assumimos, em outras palavras, a educação em valores morais como a maneira pela qual as leis externas se tornam diretrizes internas legitimadas pelo sujeito; o processo que visa à construção de pessoas autônomas. O referido tema tem sido objeto de estudo em diversos países, como Estados Unidos (Midgette et al., 2018; Nucci, 2000, 2008, 2016; Nucci & Turiel, 2009; Nucci et al., 2015; Turiel, 2008, 2010), França (Delors, 1996; Morin, 2007), Espanha (García & Puig, 2010; Puig, 1998a, 1998b, 2004,

2007; Puig et al., 2000), Brasil (Araújo, 2000, 2007, 2008, 2012, 2014, 2015, 2016; La Taille, 1998, 2000, 2001, 2002b, 2006a, 2006b, 2019; La Taille & Menin, 2009; Lepre, 2019; Menin, 1996, 2002; Tognetta & Vinha, 2011; Vivaldi & Vinha, 2014), entre outros.

Pesquisas realizadas em território brasileiro ressaltam que, no que se refere à proposta de educação em valores morais (Alencar et al., 2013, 2014, 2018) e à ação dos professores (La Taille et al., 2004; Shimizu et al., 2006), é preciso que se desenvolvam ainda muitos estudos e recursos para que o trabalho com projetos na área educacional em todo o país se estabeleça de forma mais contundente. De acordo com La Taille (2012, 2013b), o Brasil viveu, a partir de 1990, uma realidade trespassada pelo clamor por propostas e intervenções dentro do contexto escolar que seguissem o tema da educação moral, ou da educação em valores morais, principalmente que atendessem aos conflitos presentes no ambiente escolar. Isso resultou em um momento de revisão da educação escolar, do seu papel e do seu alcance (La Taille, 2012, 2013b). Atualmente, vivemos um momento histórico no Brasil marcado principalmente por dois movimentos dentro da educação. O primeiro, que ganhou força a partir do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, do atual Ministério da Educação (MEC, 2019), propõe a criação e expansão de um modelo de escola cívico-militar para instituições de educação básica, cujo objetivo é implementar em todo o país, até o ano de 2023, o modelo cívico-militar. O segundo, por sua vez — que também se atrela ao anterior —, é o movimento ‘escola sem partido’.

Bidóia (2020) sinaliza que o modelo de escola cívico-militar tem sido adotado por algumas Secretarias Estaduais de Educação. O funcionamento dessas escolas consiste na administração de militares, que são os responsáveis pela disciplina dos estudantes, enquanto a parte pedagógica fica a cargo de especialistas e professores civis. Este é um modelo educacional baseado na “forte hierarquia e controle disciplinar, com a imposição de regras e normas que reproduzem os rituais, as formas de relacionamento entre pessoas e os comportamentos esperados em um ambiente semelhante a um quartel” (Bidóia, 2020, p. 35).

A crítica que fazemos a esse modelo é que ele parece desconhecer que os princípios e valores sociais e morais estão presentes no cotidiano dos sujeitos, e que o processo de transmissão e desenvolvimento desses valores necessita da vivência e reflexão, estabelecidas em todas as relações humanas, dentro e fora da escola. São os valores que mediam as ações pedagógicas, como a disciplina escolar. Desse modo, é impossível que os educadores se separem da tarefa de educar em valores, delegando-a, por exemplo, aos militares, uma vez que os valores estão presentes em toda ação pedagógica (García & Puig, 2010; La Taille, 2009; Marques et al., 2017; Menin et al., 2014; Pereira et al., 2017).

Essa crítica nos leva à discussão do segundo movimento que tem fomentado os debates educacionais — principalmente dentro do âmbito político. O projeto ‘escola sem partido’, nos últimos tempos, ganhou destaque no cenário brasileiro. Ele coloca-se contra o que seus integrantes denominam ‘doutrinação política e ideológica’ dos alunos por parte dos professores, bem como alega que a escola tem usurpado os direitos dos pais no tocante à educação moral e religiosa de seus filhos. Ferreira e Souza (2018) destacam que esse movimento busca diminuir o exercício da análise crítica dentro da escola. O objetivo é desmerecer a posição política do professor junto aos seus alunos, o que demonstra o propósito de desqualificar o incentivo à consciência crítica.

Tendo em vista esse cenário, levantamos as seguintes questões: é função da escola trabalhar com a educação em valores morais? E, além disso, é possível haver neutralidade pedagógica na educação e na atividade docente? A primeira questão já foi abordada anteriormente, quando pontuamos, com respaldo na própria legislação brasileira, que o contexto escolar é um espaço importante para a formação moral de crianças e adolescentes. Sobre o segundo questionamento, entendemos que a ação pedagógica passará, sem dúvidas, pelo crivo da formação político-social dos educadores (Lepre, 2019).

Se compreendemos a educação como um encontro entre homens e mulheres que nomeiam o mundo pelo intermédio da palavra (Freire, 2017), partindo do princípio de que a educação é estritamente mediada pela linguagem, podemos argumentar que é impossível separar essa palavra dos valores sociais e políticos que a formatam. A educação, nesse sentido, permite que os sujeitos tenham acesso às formas e conteúdos que lhes possibilitem pensar e construir suas próprias realidades. Paulo Freire (2014, 2018, 2019a, 2019b) defende uma pedagogia que disponha aos indivíduos a construção de uma nova realidade para a classe oprimida; e que os oprimidos, a partir do conhecimento formal da escola, tenham consciência crítica do seu papel social e da sua autonomia, sendo assim capazes de construir uma nova ordem social que seja mais humana, justa e igualitária.

A educação não pode mudar o mundo, mas pode “oferecer uma contribuição importante e, quem sabe, indispensável para corrigir as injustiças do mundo e contribuir para a construção de um mundo social menos desumano e mais responsável” (Goergen, 2007, p. 745). Defendemos, então, que ela possui um caráter político, não podendo ser neutra (Ferreira & Souza, 2018; Freire, 2017; Goergen, 2007; Imbernón, 2010). Por isso, a formação também carrega esse caráter, visto que se constitui na estreita relação com a *pólis*, seus costumes, normas e valores (Goergen, 2007). A maneira do indivíduo se conduzir — a sua forma de ser, de decidir e de agir — tem relação com as diferentes situações que se passam no interior da

comunidade. Ressaltamos, entretanto, que uma educação política não significa uma educação partidária — compreendemos, aqui, que a educação política é aquela que cria as condições para que o indivíduo reflita e se descubra como sujeito de sua própria história.

Concomitante a esses dois movimentos de discussão na educação, estudos têm apontado que há muitas reclamações quanto à (in)disciplina, desrespeito e intolerância por parte dos discentes (Alcântara et al., 2019; Garcia, 2013; Gonçalves et al., 2005; Pereira et al., 2016; Tognetta, 2013a; Vinha, 2013; Vinha, Morais & Mouro, 2017; Vinha et al., 2016; Vinha et al., 2018; Vivaldi & Vinha, 2014); bem como destacam queixas quanto à ausência da família no processo de educação das crianças e adolescentes (Shimizu et al., 2010; Silva & Menin, 2015; Souza, 2005; Tavares & Menin., 2015). Além disso, pesquisas com profissionais da educação indicam que há a seguinte pontuação: embora seja papel da família educar em valores, ela não cumpre sua função, delegando essa responsabilidade à escola (Silva, 2018; Tavares & Menin, 2015; Tognetta & Vinha, 2012; Tognetta et al., 2010). Essas questões marcam a relevância de se trabalhar com o tema da educação em valores morais nos ambientes escolares.

As questões relacionadas ao contexto escolar e aos problemas da educação permitem que nos questionemos se no mundo atual as crianças e os adolescentes estariam perdendo valores morais, tão importantes para a qualidade do convívio social. La Taille e Menin (2009) discutem se estaríamos vivendo uma ‘crise de valores’ ou se há ‘valores em crise’. O primeiro seria caracterizado por uma situação de anomia — ou uma situação de ausência de valores — e o segundo, por outro lado, designaria uma mudança dos valores existentes; ou seja, os valores antes considerados importantes passariam, agora, a serem vistos de outras maneiras, com novas formas de interpretá-los. Mesmo que a situação seja de transformação e não de ausência de valores, uma reclamação recorrente é a que “os jovens têm balizado suas vidas mais em valores ligados à aparência, ao reconhecimento momentâneo, ao sucesso, à posse, ou mesmo à força, do que em valores relacionados a uma vida harmônica com os outros e consigo mesmo” (Tavares & Menin, 2015, p. 10).

Tendo em vista os problemas característicos da modernidade, defendemos que a escola se configura como um espaço importante para se trabalhar com valores. Ela deve posicionar-se em relação a certos valores morais fundamentais (como justiça, respeito, generosidade e honra), pois é um espaço público que pode favorecer a cooperação, a solidariedade e as trocas sociais, importantes mecanismos que oportunizam ao aluno refletir sobre suas ações e se colocar no lugar do outro (Tavares & Menin, 2015). Nessa perspectiva,

ressalta-se também a importância de se trabalhar com a preparação e formação dos profissionais da educação para que o tema em questão seja abordado adequadamente.

De fato, os profissionais da educação já trabalham com valores morais no cotidiano escolar, mesmo que não seja de maneira direta e sistemática (García & Puig, 2010). No entanto, isso não dispensa a necessidade de uma formação específica voltada a esse fim. Um estudo realizado em todo território brasileiro com o objetivo de mapear as experiências de educação em valores morais bem-sucedidas, mostrou que dos profissionais que relataram experiências, apenas 29% recebeu formação específica para isso (Menin et al., 2013). Assim, destacamos a relevância teórica e social de desenvolvermos trabalhos que visem à formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação no tocante à abordagem sistemática com valores morais no contexto escolar, buscando, dessa forma, a construção de personalidades éticas.

Com o objetivo de capacitar os profissionais da educação para o desenvolvimento de experiências e projetos sobre o tema na escola em que atuam, o Laboratório de Psicologia da Moralidade (Lapsim) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) propôs a uma escola da rede municipal de Vitória (ES) um Programa de pesquisa que visava à formação de seus educadores no tocante à questão aqui em debate. Esse Programa buscou desenvolver no município de Vitória (ES) uma experiência de formação para os profissionais da educação do ensino fundamental que culminou em intervenções, na modalidade de curso de formação. Este curso foi dividido em dois Módulos. O Módulo I buscou ofertar os seguintes subsídios teóricos e metodológicos da educação em valores morais: valores, moral e ética; principais conceitos sobre o desenvolvimento humano e desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento moral; educação em valores morais: conceito, objetivos e contextos; temas para a educação em valores morais no contexto escolar; práticas para a educação em valores morais no contexto escolar; elaboração de projetos de educação em valores morais e fontes de informação. Por sua vez, o Módulo II teve como objetivo possibilitar aos profissionais da educação o exercício e a consolidação dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação, visando à orientação dos referidos profissionais na elaboração de um projeto de educação em valores morais adequado ao contexto da instituição em que trabalhavam. O Programa de pesquisa foi submetido à avaliação do Conselho de Ética e Pesquisa da UFES (campus Goiabeiras), que emitiu parecer favorável à sua realização (Apêndice A) e obteve autorização da Secretaria Municipal da Educação do município de Vitória (ES) (Seme, Apêndice B). Com isso, a instituição de ensino assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição (Apêndice C), e os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Apêndice D). Integraram esse Programa projetos de pesquisa que resultaram, até o presente momento, em duas teses de doutorado.

A primeira é a tese de Couto (2019), que teve por objetivo caracterizar as práticas de educação em valores morais desenvolvidas nas escolas municipais de ensino, bem como conhecer as concepções de educadores a respeito da aludida educação, de modo a verificar as necessidades de formação do público em pauta nesse domínio e proporcioná-lo momentos de reflexão, aquisição de competências e conhecimentos necessários à condução das referidas práticas. O trabalho envolveu três estudos: o primeiro foi um levantamento de experiências de educação em valores morais no estado do Espírito Santo (Couto et al., 2019); o segundo, foram entrevistas com profissionais de uma escola, que buscou verificar suas concepções e juízos sobre a educação em valores morais; o terceiro, enfim, foi um estudo que consistiu em uma intervenção (Módulo I do curso) com profissionais da educação objetivando proporcionar subsídios teóricos e metodológicos sobre a educação em valores morais. A autora avalia que a ampliação da quantidade e da qualidade das experiências de educação em valores morais no contexto escolar pressupõe a criação de oportunidades que garantam a formação dos educadores; formação que contemple tanto a reflexão sobre suas concepções e práticas, quanto a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos da área.

Por sua vez, a presente tese teve como objetivo investigar e descrever uma experiência de formação docente em educação em valores morais em uma escola no município de Vitória, seus fundamentos na política educacional municipal e a possibilidade de os profissionais desenvolverem competências para a elaboração de projetos sobre o tema, em consonância com os que podem ser considerados por autores da área como bem-sucedidos. Portanto, as discussões da presente tese perpassam dois importantes temas: a formação de profissionais da educação básica e a educação em valores morais no contexto escolar.

Destacamos que o curso de formação ofertada aos educadores na presente pesquisa pode ser considerado como formação continuada, uma vez que se configura como uma ação formativa oferecida aos profissionais que já estão em exercício — tendo concluído, desse modo, suas respectivas formações iniciais. Assim, entendemos por formação continuada em serviço

todo processo que envolve uma ação intencional dos sistemas de ensino, com oferta de cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a graduação ou após ingresso como profissional da educação, ou, ainda, como a oferta de forma mais ampla e

genérica, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional dos que atuam na educação. (Seme, 2018, p. 09)

Imbernón (2010) nos alerta que não podemos tratar da formação continuada sem antes refletirmos sobre o contexto político e social como elemento importante na formação, tendo em vista que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre sob sua influência. Além disso, é importante que estejamos atentos ao fato de que as mudanças e definições realizadas no campo educacional, principalmente nas diretrizes educacionais, vêm acompanhadas de interesses e tensões decorrentes de disputas políticas e sociais (Fávero et al., 2020; Honório et al., 2017). Logo, para discutirmos sobre os alcances de uma formação de professores, faz-se necessário compreendermos o contexto sócio-histórico em que essas possíveis transformações devem ocorrer.

Nesse sentido, realizamos um primeiro estudo que buscou contextualizar a política de formação continuada à qual os profissionais — sujeitos da pesquisa — estão submetidos. Os resultados dessa análise são apresentados no artigo 1, que consiste em uma pesquisa documental que teve por objetivo compreender e discutir a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no município de Vitória (ES), bem como identificar os temas das ações formativas ofertadas aos profissionais da rede.

Além de contextualizar a política de formação continuada é importante que as ações formativas atendam às demandas e necessidades reais dos profissionais, assumindo o cotidiano da escola como o centro do debate (Araújo et al., 2015; Catante, 2014; Imbernón, 2010, 2011). Sob essa ótica, é preciso identificar quais são as reivindicações desses profissionais (Pessim & Leite, 2020) e relacioná-las às discussões que envolvem as ações formativas e a prática docente (Alvarado-Prada et al., 2010; Fávero et al., 2020; Giorgi, 2014; Honório et al., 2017; Imbernón, 2010, 2011; Magalhães; Azevedo, 2015; Santos, 2014). De igual modo, também é importante que a educação em valores morais esteja em consonância com as necessidades da escola, atendendo, conseqüentemente, aos seus problemas e questões contextuais (Menin & Bataglia, 2013; Menin et al., 2013; Trevisol & Corcetti, 2013).

Tendo em vista esses dois argumentos, realizamos um segundo estudo, que resultou no artigo 2. Seu objetivo foi pesquisar o contexto escolar de uma instituição pública de ensino fundamental por meio dos juízos de educadores acerca das características da escola e do entorno, da qualidade das relações sociais, dos principais problemas da instituição e das resoluções para os mesmos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e de roteiro

semiestruturado (Apêndice E) com profissionais da educação de uma instituição de ensino fundamental de Vitória (ES).

Por último, realizamos uma intervenção na modalidade de curso de formação (Módulo II do curso) para os profissionais da educação da mesma escola do artigo 2, que resultou no artigo 3. A intervenção foi realizada por meio de oficinas (Apêndice F) e objetivou investigar se os educadores adquiriram conhecimentos teóricos e metodológicos para elaborar projeto de educação em valores morais em consonância com os que podem ser considerados por autores da área como bem-sucedidos.

Consideramos que esta proposta tem como ponto nodal um tema de interesse para a área da Psicologia da Moralidade, como também para a área da Educação, pois pode fornecer subsídios sobre a temática abordada para a construção de Políticas Públicas que visem aos valores morais, ao favorecimento da formação, ao aperfeiçoamento dos profissionais e, ainda, às estratégias de ensino referentes à educação em valores morais — ou seja, referentes a uma educação que aspira “à formação do sujeito autônomo e livre, mas sempre na condição de ser político e social” (Goergen, 2007, p. 756).

Após breve introdução sobre o estudo proposto, apresentamos, a seguir, o primeiro capítulo desta tese, relacionado ao tema “Psicologia da Moralidade”. Nele, ilustramos as principais correntes teóricas que guiaram as práticas pedagógicas e as pesquisas psicológicas sobre a moralidade no século XX, expondo, também, algumas discussões realizadas por Piaget, Kolberg e La Taille. Posteriormente, no segundo capítulo, abordamos a educação em valores morais no contexto escolar, com atenção especial voltada ao seu conceito, seus objetivos, procedimentos, entre outros aspectos. No terceiro capítulo, apresentamos o objetivo geral da tese e os objetivos específicos. A seguir, apresentaremos os três artigos¹ que comportam a presente investigação: os capítulos quatro, cinco e seis, respectivamente. Por fim, propomos as considerações gerais e finais deste trabalho.

¹ Os artigos serão apresentados nas normas ABNT conforme solicitação das revistas para os quais foram enviados.

1 PSICOLOGIA DA MORALIDADE

Este capítulo contextualiza o embasamento de nosso referencial teórico. Serão definidos os principais termos e conceitos que se relacionam à Psicologia da Moralidade, e expostas as propostas dos principais autores que contribuem para a área. É importante ressaltar que adotaremos a definição da Psicologia da Moralidade como a ciência preocupada em desvendar quais são os processos psíquicos que fazem com que as pessoas legitimem ou não as regras, os princípios e os valores morais (La Taille, 2006a, 2007, 2019).

A moralidade vem sendo objeto de estudo há muito tempo. La Taille (2010) menciona que, entre seus pensadores mais proeminentes, podemos destacar Aristóteles (384 a.c. -322 a.c.), Kant (1724-1804) e Durkheim (1858-1917). No campo da psicologia, a moral foi objeto de estudo para Piaget, Freud e Skinner, que se dedicaram a pensar a moralidade por intermédio de suas respectivas abordagens teóricas (La Taille, 1998, 2010). No entanto, La Taille destaca que esses autores se dedicaram ao tema da moralidade apenas ocasionalmente, não sendo ela o tema central de suas teorias. Nas palavras desse autor, “seria preciso esperar a segunda metade do século passado para que a chamada Psicologia Moral se tornasse campo preciso e consagrado de estudo” (La Taille, 2010, p. 105).

Para delimitar o referencial teórico desta tese é necessário, inicialmente, considerarmos a perspectiva de Kant — cujas publicações influenciaram a teoria Piaget e sua proposta para o desenvolvimento moral (Freitas, 2002; Machado, 2015) — e, posteriormente, mencionarmos alguns dos conceitos da Psicologia da Moralidade.

No século XVIII, o filósofo Immanuel Kant dedicou-se a importantes questões acerca da moral. Para ele (1785/2011), agir moralmente não era apenas uma questão de seguir e se comportar de acordo com as leis e as regras sociais — isso porque, do contrário, não seria preciso uma moral, bastaria que os sujeitos seguissem as regras para serem considerados bons ou corretos. Logo, a moral não é algo simples, que se liga apenas aos costumes, ela demanda um princípio universal — devendo, por isso, balizar o que é bom ou correto. Ela deveria, portanto, ser concebida — pelo maior número de pessoas, em qualquer parte do mundo — como um princípio universal e um dever necessário a todos.

Nesse sentido, Kant (1785/2011) formula o princípio universal com a seguinte frase: “age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (p. 51). O *imperativo categórico* rege a ideia de princípios universais da moral; dentre eles, destaca-se o fato de que para ser moralmente correto basta agir de acordo com os motivos racionais que sejam plausíveis para toda e qualquer pessoa. Ou seja, “o que pode valer para

mim devo concordar que possa valer para todos” (Menin, 1996, p. 38). A ideia do imperativo categórico de Kant influenciou a teoria de Piaget acerca do desenvolvimento moral.

O epistemólogo suíço Jean Piaget (1932/1994) é considerado pioneiro no estudo do desenvolvimento moral dos sujeitos, com foco na investigação da moralidade humana sob a perspectiva da pesquisa científica (La Taille, 1994). Sua obra intitulada *O juízo moral na criança*, publicada originalmente em 1932, tornou-se um clássico da literatura psicológica contemporânea e uma referência indispensável para pesquisadores da área da moralidade.

Piaget investigou a consciência e a prática das regras de crianças por meio de jogos de regras: o jogo de bola de gude para os meninos e a amarelinha para as meninas. Em um primeiro momento, o autor pedia para que a criança o ensinasse a jogar e que jogasse com ele; em seguida, que explicasse de onde vinham as regras, quem as inventou e se essas regras poderiam ser modificadas (La Taille, 2016; Piaget, 1932/1994).

Piaget (1932/1994) concluiu, a partir dessas observações, que a evolução da consciência e da prática das regras passa da anomia à heteronomia, podendo alcançar a tendência da autonomia. Na anomia, a criança não segue as regras coletivas e se interessa mais em satisfazer suas vontades motoras e fantasias simbólicas do que em participar da atividade coletiva. Por sua vez, na heteronomia ocorre um interesse pelas atividades coletivas e pelas regras. As crianças consideram que a origem das regras é ‘sagrada’, de modo que qualquer modificação de seu conjunto — mesmo que de acordo com os demais do grupo — seria considerada proibida e vista como trapaça. No entanto, no que se refere à aplicação das regras nessa fase, o sujeito introduz, sem consultar previamente seu adversário, uma variante que lhe possibilita obter melhor desempenho; ou seja, a criança ainda não assimilou o sentido da regra. Por fim, na autonomia, o sentido da regra é assimilado pelo sujeito e o respeito por ela é compreendido como decorrente de um acordo mútuo entre os jogadores.

Com esses dados, Piaget (1932/1994) formulou a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral seguiria as mesmas etapas das regras do jogo. Para verificar essa hipótese, foram entrevistadas crianças de 5 a 12 anos de idade. Os temas das entrevistas abarcavam dilemas morais, envolvendo situações como roubo, mentira, punição, responsabilidade, justiça e cola. O método de coleta de dados empregado consistiu em fazer com que as crianças julgassem diversos dilemas morais de modo a permitir o acesso ao pensamento de cada uma delas. Com as observações realizadas, Piaget descobriu como as crianças constroem e reconstróem tanto as regras, quanto as normas sociais e morais do meio em que vivem.

Os dados encontrados por Piaget (1932/1994) também demonstraram que o desenvolvimento passa da anomia para a tendência moral da heteronomia, podendo alcançar a

tendência moral da autonomia. Trata-se, aqui, de tendências dominantes e não de períodos fixos e estanques. Além disso, há uma ordem para essas tendências, isto é: não há como avançar para autonomia sem que antes se passe pela heteronomia. Entretanto, um sujeito pode apresentar aspectos das duas tendências, ainda que uma seja mais dominante do que a outra.

Nessa perspectiva, serão abordadas duas tendências morais: a moral heterônoma e a moral autônoma. A moral da heteronomia é marcada pelo realismo moral que, de acordo com La Taille (2016), possui três características: considera-se bom todo o ato que demonstra obediência às regras ou aos adultos que as fixaram; a regra é interpretada literalmente; e, enfim, é marcada pela responsabilidade objetiva, quando os atos são julgados pela consequência e não pelas intenções que os motivaram.

Desse modo, na heteronomia, a criança considera moralmente correto todo o ato que revela uma obediência às regras impostas pelas figuras adultas. Essas regras, contudo, não são elaboradas ou compreendidas pela criança, visto que ela se limita a respeitá-las por medo do castigo ou da perda do amor das pessoas que representam a autoridade (La Taille, 2016; Piaget, 1932/1994, 1930/1996). Trata-se, portanto, de uma relação de coação sustentada através do respeito unilateral.

Por sua vez, a autonomia moral consiste na possibilidade de superar esse realismo moral. Nela, as normas morais passarão a ser entendidas devido as suas funções sociais, baseando-se no respeito mútuo e na cooperação (La Taille, 2006a, 2016; Piaget, 1932/1994, 1930/1996). Ela é marcada pelo realismo subjetivo, em que o sujeito começa a julgar seus atos de acordo com suas intenções. De igual modo, as relações de coação cedem lugar para as relações de cooperação e de respeito mútuo entre os indivíduos. As regras não são mais interpretadas literalmente, mas são compreendidas com base em seus princípios — aqui, leis e sanções impostas pelos adultos não são vistas sempre como justas, mas podem ser questionadas.

As contribuições de Piaget acerca do desenvolvimento do juízo moral influenciaram diversos autores que, a partir de suas proposições, desenvolveram teorias importantes para a área da moralidade. Um dos principais autores inspirados pelas propostas de Piaget foi Lawrence Kohlberg. O psicólogo americano baseou-se no livro pioneiro do epistemólogo suíço de tal forma que a linha mestra orientadora da maioria de seus estudos e pesquisas tem origem nas ideias do criador da Epistemologia Genética (La Taille, 2010).

Kohlberg elaborou um modelo psicogenético do desenvolvimento moral, consolidando, assim, o campo da Psicologia da Moralidade (Kohlberg, 1992; Kohlberg et al., 2006). Em seus estudos, concluiu que as tendências de desenvolvimento propostas por Piaget (1932/1994) não

se mostravam suficientes para classificar os tipos de raciocínio moral que ele encontrou em suas pesquisas com adolescentes e adultos. Kohlberg formulou uma proposta para estimular o desenvolvimento moral dos sujeitos por meio de dilemas — inicialmente, dilemas morais conceituais; posteriormente, dilemas práticos baseados na realidade do cotidiano dos indivíduos (Kunreuther & Ferraz, 2012).

Assim, o psicólogo americano fundamenta sua teoria do desenvolvimento do juízo moral e do desenvolvimento da noção de justiça através de uma sequência hierárquica e universal composta por três grandes estágios: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Cada estágio é dividido em dois subestágios, totalizando, conseqüentemente, seis níveis.

No nível pré-convencional, o sujeito interpreta a regra em termos das conseqüências — físicas ou hedonistas —, da ação, ou de acordo com a força física de quem a postula (Biaggio, 2006, 2015; Kohlberg, 1992; Silva, 2020; Silva et al., 2020). Esse nível é dividido em dois estágios: o estágio 1, baseado na orientação para a punição, em que o ato de evitar a punição e respeitar incondicionalmente o poder são valorizados; e estágio 2, baseado na orientação instrumental-realista, em que o correto consiste na satisfação das próprias necessidades.

O segundo nível denomina-se convencional, pois é regido pelas convenções sociais e é valorizado pelo sujeito para manter as expectativas da família, do grupo e da nação (Biaggio, 2006, 2015; Camino & Luna, 2009; Kohlberg, 1992; Silva, 2020; Silva et al., 2020). Nesse nível há também dois estágios: o estágio 3, baseado na concordância interpessoal ou orientação para o ‘bom menino’ e ‘boa menina’, marcado pela conformidade com as imagens estereotipadas pelo comportamento desejável ou considerado natural para a maioria; e o estágio 4, no qual nota-se a orientação para a manutenção da sociedade — aqui, o comportamento correto é aquele que consiste em respeitar a autoridade e manter a ordem social.

Por fim, o nível pós-convencional é marcado pelo esforço em definir valores morais e princípios que tenham validade e aplicação independente da autoridade (Biaggio, 2006, 2015; Kohlberg, 1992; Silva, 2020; Silva et al., 2020). Nele, encontramos o estágio 5, baseado na orientação para o contrato social, em que o comportamento correto é definido em termos de direitos individuais gerais e de padrões que foram criticamente analisados e aprovados pela sociedade — neste estágio, é possível modificar as leis a partir de uma consideração racional a respeito de sua utilidade social. O estágio 6, por outro lado, sustenta-se na orientação para o princípio ético universal, em que o julgamento é definido por decisão de consciência individual, de acordo com os princípios éticos escolhidos pelo sujeito — esses princípios, por sua vez, são regidos pela lógica, pela universalidade e pela consciência.

Nucci (2000) ressalta que na descrição dos estágios de Kohlberg, nas fases iniciais do desenvolvimento moral, as compreensões de justiça estão entrelaçadas aos interesses sociais. A preocupação com a autoridade e a moralidade associa-se à preocupação em manter a organização social definida por regulamentações normativas. Nessa perspectiva, nos estágios mais altos — alcançados apenas pela minoria da população —, o princípio de justiça é diferenciado de considerações convencionais, da autoridade e da manutenção da ordem. Assim, “a moralidade serve como base por meio da qual o indivíduo não só orienta suas ações pessoais, como também é capaz de avaliar a moralidade do sistema normativo de convenções da sociedade” (Nucci, 2000, p. 82).

Kohlberg, influenciado pelas ideias piagetianas, formulou uma teoria do desenvolvimento moral que enfatiza as estruturas cognitivas e postula uma sequência invariante de estágios do desenvolvimento do juízo moral. Tal sequência é sempre a mesma, variando da menor à maior capacidade de aplicar a reversibilidade para resolver problemas morais. Por isso, o desenvolvimento cognitivo é condição necessária — mas não é o suficiente — para o desenvolvimento moral (Biaggio, 2006, 2015; Biaggio et al., 1999, La Taille, 2006a).

As teorias de Piaget e Kohlberg, sob essa ótica, enfatizam a razão como fator central do desenvolvimento moral (La Taille, 2006a) e concebem a moral como elemento que se organiza em função do ideal de justiça (inspirado pela equidade) e da reciprocidade universal (La Taille, 2007). Com base nos pressupostos das duas teorias aqui apresentadas, alguns questionamentos foram realizados. Por exemplo, La Taille (1998) aponta críticas feitas às teorias de Piaget e Kohlberg; dentre elas, podemos enumerar três. Primeiramente, há o questionamento de que a moral é apenas pensada como referência aos conflitos interpessoais, não incluindo os embates de valores e regras que a pessoa tem consigo mesma. Em segundo lugar, o autor critica essas teorias, visto que elas se limitam à reflexão sobre o tema da justiça e do direito legal, não dando atenção a outras virtudes (como humildade e generosidade). Por último, encontra-se a crítica à perspectiva racionalista assumida nessas teorias.

Para La Taille (2006a), as teorias de Piaget e de Kohlberg deixaram em aberto a questão do papel da afetividade na ação moral. Para responder a essa questão, o autor propõe uma articulação entre a dimensão intelectual e a dimensão afetiva, por meio de uma abordagem também construtivista. La Taille (2006a), influenciado pelas reflexões de alguns autores (Comte-Sponville, 2016; Ricoeur, 2014; Tugendhat, 2012), sugere uma diferenciação dos termos moral e ética. Desse modo, o autor (2006a, 2010, 2015, 2016, 2019) reserva para a moral a resposta à pergunta “*como devo agir?* ”; enquanto a ética, por outro lado, define-se através da resposta referente à “*que vida eu quero viver?* ”. A primeira pergunta relaciona-se

aos deveres normatizadores das condutas humanas; a segunda, aos objetivos, qualidade de vida e projetos que dão sentido à vida — uma “vida boa, com e para outrem, em instituições justas” (Ricoeur, 2014, p. 186).

Assim, La Taille formula a tese de que só é possível compreender os comportamentos morais dos sujeitos a partir do momento em que se conhece a perspectiva ética que eles adotam. Ou seja, “os deveres morais somente serão intimamente legitimados e, portanto, inspirarão as ações dos indivíduos para os quais eles são partes integrantes de uma ‘vida boa’, por aqueles, portanto, que possuem uma ética” (Tognetta & La Taille, 2008, p. 182).

Com essas definições distintas para a moral e a ética, La Taille (2006a, 2019) propõe a existência de um plano moral e de um plano ético. O plano moral é marcado pelo *sentimento de obrigatoriedade*. Este, corresponde à pensar que as pessoas agem por dever impelidas por uma autoimposição — nele, os mandamentos da consciência guiam o sujeito a agir de determinada forma (La Taille, 2006a). Já o plano ético, corresponde à busca de sentido para a vida que deve permitir a *expansão de si próprio*, e que equivale à busca e manutenção de representações de si com valor positivo — para que a pessoa seja feliz, ela necessariamente precisa julgar-se como uma pessoa de valor (La Taille, 2002a, 2006a).

A expansão de si próprio “é condição necessária para que a vida faça sentido, assim como este fazer sentido é condição necessária à ‘vida boa’” (La Taille, 2010, p. 112). Desse modo, quando as atitudes do indivíduo são condizentes com a resposta dada à questão do plano moral “como devo agir? ”, ocorre um entrelaçamento entre os dois planos. Podemos afirmar, então, que os planos moral e ético são complementares, e o sentimento que os une é o autorrespeito, ou melhor, qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio, quando incide sobre valores morais (La Taille, 2006a). Por conseguinte, os valores morais são legitimados e conduzem as ações dos sujeitos quando fazem parte também da resposta ao plano ético de uma “vida boa” (Tognetta & La Taille, 2008, La Taille, 2010, 2019). Chega-se, então, a uma máxima: não basta saber fazer, é necessário querer fazer.

O saber fazer pressupõe o conhecimento das regras, princípios e valores necessários à ação moral (à dimensão intelectual). Contudo, para que a ação moral ocorra é fundamental que o sujeito deseje ou queira agir moralmente. Esse “querer fazer” associa-se à dimensão afetiva, ao plano ético. O saber fazer moral depende da vida que o indivíduo quer viver, de sua motivação para o querer agir moralmente que, no que lhe toca, depende do conjunto das representações de si, das imagens de si construídas pelo sujeito (La Taille, 2002a, 2002b). Quando os valores morais ocupam o centro de tais representações e, desse modo, conduzem a

pessoa dotada à agir coerentemente com a moral, fala-se em “personalidade ética” (La Taille, 2006a).

Mas o que seriam as representações de si? A fonte energética do querer agir moralmente pode ser encontrada na articulação do eu com a moral (La Taille, 2015; Tognetta & La Taille, 2008). O *eu*, nesse sentido, é entendido como o conjunto de representações de si. Nessa perspectiva, essas representações são valores, no sentido de investimento afetivo adotado por Piaget (1954/2014) — positivos (aprovados/desejados) ou negativos (reprovados/indesejáveis) — e relacionam-se ao olhar do outro que contribui, junto a outros fatores, para a construção de valores que participam de tais imagens (La Taille, 2002a, 2002b, 2006a, 2015; Tognetta & Assis, 2006). Pode-se afirmar, então, que ocorre com o *eu* o mesmo que ocorre na relação do sujeito com um objeto, que é estritamente mediada por afetos e por estruturas que conferem sentido a ele (La Taille, 2006a).

La Taille (2001) destaca que existem três tipos de valores: os morais, aqueles que são coerentes com a moral; os amorais, que não possuem relação com a moral; e os valores contraditórios com as leis morais, definidos como imorais. As virtudes — como a generosidade, o amor, a justiça, a honra e a honestidade — são nossos valores morais, são valores que podem ser atribuídos ao *eu* (Comte-Sponville, 2016; La Taille, 2001).

Por fim, é importante ressaltar que os planos moral e ético são complementares, uma vez que “a energética do sentimento de obrigatoriedade, essencial ao plano moral, deve ser procurada no plano ético, na busca de representações de si com valor positivo” (La Taille, 2006a, p. 56). Desse modo, a energética da ação moral encontra-se no plano ético; no entanto, para uma perspectiva de ‘vida boa’ e para que os conteúdos do plano ético sejam efetivamente chamados de éticos, eles precisam ser condizentes com os conteúdos do plano moral.

La Taille (2006a) destaca que não se deve escolher conteúdos para a ética, visto que as opções para a expansão de si são várias. Entretanto, é preciso definir conteúdos para a moral, pois ela confere opções de ‘vida boa’ a sua legitimidade — em outras palavras, confere-lhes condições necessárias para que sejam chamadas de éticas. O autor elege três virtudes: a justiça, a generosidade e a honra; todas condicionadas pelo seguinte imperativo kantiano: “cada ser humano deve sempre tratar a humanidade, em outro e em si próprio, como um fim e nunca como um meio” (p. 61). Apresentado o panorama geral sobre o estudo da moralidade, abordemos agora o tema da educação em valores morais.

2 EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS

Após termos apresentado, no capítulo anterior, um panorama geral e a relevância dos estudos relativos à moralidade humana, seguiremos para a explanação acerca da educação em valores morais. De início, trataremos do tema apontando principalmente sua importância acadêmica e sócio-histórica. Depois, elencaremos seus objetivos e finalidades de acordo com os principais autores da área — como La Taille (2009), Piaget (1930/1996), Garcia e Puig (2010) e Puig (2007, 1998a) —, considerando, nesta esteira, os procedimentos e práticas pedagógicas apropriadas para esta modalidade de educação. Daremos seguimento ao capítulo apresentando os argumentos que apontam a escola como um espaço privilegiado para se educar em valores. Em seguida, discutiremos sobre os critérios elencados pela literatura para que projetos e experiências escolares em educação em valores morais sejam consideradas como bem-sucedidas. Tendo mencionado os referidos critérios, destacaremos que é importante que os educadores estejam preparados para o exercício de abordagem do assunto, de uma forma que contribua para a construção de sujeitos autônomos — por isso, defendemos a importância de uma formação de educadores que se debruce sobre a questão em debate.

Iniciaremos a discussão teórica do presente capítulo a partir do seguinte questionamento: por que o tema da educação em valores morais é importante? Essa não é uma discussão recente, há 20 anos La Taille (2000, 2013b), já pontuava sobre os debates acerca da revisão da educação escolar, do seu papel e de seu alcance. Além disso, autores relatam que há muitas reclamações quanto ao comportamento dos alunos, principalmente no que tange aos aspectos disciplinares (ou indisciplinados), ao desrespeito e à intolerância (Alcântara et al., 2019; Garcia, 2013; Gonçalves et al., 2005; Pereira et al., 2016; Tognetta, 2013a; Vinha, 2013; Vinha, Morais & Mouro, 2017; Vinha et al., 2016; Vinha et al., 2018; Vivaldi & Vinha, 2014) — sem mencionar, claro, a queixa sobre a ausência das famílias na educação de seus filhos (Shimizu et al., 2010; Silva & Menin, 2015; Souza, 2005; Tavares & Menin., 2015).

O estudo de Vinha et al. (2016) aponta que problemas de convivência como violência, incivildades e indisciplinas, são as maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas. O problema de convivência dentro do ambiente escolar é marcado principalmente por relações de desconfiança e violência (Grossi & Aginsky, 2006). Crimes e violências têm sido uma realidade presente nas escolas e, muitas vezes, os professores não sabem como reagir diante dessas situações, recorrendo a ações injustas que causam impacto negativo na formação dos alunos e na qualidade de vida dos profissionais da educação (Menin & Bataglia, 2017). Assim,

é de fundamental importância que as escolas invistam em estratégias e ações que possam prevenir essa e outras problemáticas (Ristum, 2010).

Tudo isso revela a preocupação com o tema dos valores e, conseqüentemente, um clamor para que eles sejam trabalhados nas escolas. Consideramos que um convívio escolar respaldado no respeito mútuo e na justiça pode prevenir comportamentos socialmente indesejados (Bolsoni-Silva & Marturano, 2007, 2008). Por outro lado, não contribuem para o desenvolvimento moral ambientes escolares marcados por experiências de injustiças (Menin & Bataglia, 2017), excesso de regras desnecessárias (Vinha et al., 2017) e gestão autoritária e coercitiva (Leme, 2013).

Como será abordado adiante, a escola exerce influência sobre o desenvolvimento moral dos seus estudantes; no entanto, nem todas visam à construção da autonomia. As relações estabelecidas nas escolas são perpassadas por normas e comportamentos considerados certos ou errados. Embora os projetos políticos pedagógicos e os professores afirmem que têm baseado suas ações pedagógicas em valores como solidariedade, justiça, respeito e convivência democrática (Tavares & Menin, 2015), afirmamos que não basta um discurso para que o ambiente escolar seja propício ao desenvolvimento da autonomia. É importante destacar que a formação ética não ocorre por transmissão direta, tampouco decorre da maturação do organismo — ela é, ao contrário, o resultado de um processo de interação do sujeito com o meio que o cerca (Tavares & Menin, 2015). Logo, defendemos na presente tese uma proposta construtivista para se trabalhar com a educação em valores morais.

Uma das contribuições no campo da educação moral veio do sociólogo Durkheim (2012), em aulas redigidas por ele, que foram ministradas na Sorbonne no ano letivo de 1902-1903. Já nessa época, o autor estava consciente da necessidade de se estabelecer uma educação laica; ou seja, uma educação que repousa exclusivamente sobre ideias, sentimentos e práticas justificadas unicamente pela razão — uma educação, portanto, racionalista. Esse panorama influenciou os trabalhos de Piaget e Kohlberg em suas pesquisas acerca dos processos psicológicos do desenvolvimento moral, e na busca pela instituição de uma educação moral que fosse efetivamente laica.

Enfatizamos, no capítulo anterior, a noção de que a moralidade humana passa por um desenvolvimento — posição defendida e comprovada por Piaget e Kohlberg, com a qual concordamos. Desse modo, é possível afirmar, assim como Piaget (1930/1996, p. 02), que “nenhuma realidade moral é completamente inata”. O autor ressalta que o que é dado é a condição psicobiológica do indivíduo, assim como as disposições, as tendências afetivas e ativas e, acima de tudo, certa capacidade indefinida de afeição.

Porém, se essas disposições ficarem livres, continuarão puramente inatas e anárquicas. Para que realidades morais se firmem é necessária uma disciplina normativa que exija, por sua vez, que os indivíduos edifiquem relações uns com os outros. Nas palavras de Piaget (1930/1996),

é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levaram a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. (p. 03)

Portanto, não pode haver moral sem que exista, também, uma educação moral — sendo a educação, aqui, compreendida em seu sentido amplo, que é sobrepor a condição inata do sujeito (Piaget, 1930/1996). Quando mencionamos, no percurso de nossa pesquisa, o termo educação moral não estamos seguindo a tendência moralizante empregada pela disciplina Educação Moral e Cívica, conhecida no Brasil durante a ditadura militar (Lepre, 2019). A chamada tendência moralizante é marcada pela imposição pura e simples de valores, sem que se abra espaço para reflexões e críticas por parte dos sujeitos (Müller & Alencar, 2017).

Adotaremos uma posição diferente. A primeira diferenciação, por convenção, a ser feita, é a utilização do termo ‘educação em valores morais’ em vez de ‘educação moral’ — exceto quando houver citação de algum autor, pois nesse caso será utilizado o termo conforme a obra original. Assumimos que, ao contrário da disciplina ministrada durante a ditadura militar — de caráter autoritário, moralista, em que a missão da escola era impor valores patrióticos e civis (Lepre, 2019; Müller & Alencar, 2017) —, a educação em valores morais visa promover relações baseadas no diálogo e na cooperação, por meio da legitimação dos valores morais (Piaget, 1930/1996; La Taille, 2009).

Defendemos que a educação em valores morais deve proporcionar a construção de personalidades éticas. Ou seja, ela consiste em um trabalho baseado em virtudes que não só conduzam os alunos à reflexão sobre seus deveres, mas que também sejam capazes de proporcioná-los a expressão e o desabrochar de sentimentos morais como a simpatia, a confiança, a compaixão e a reflexão sobre o valor humano desses sentimentos (La Taille, 2009). Nesse sentido, é fundamental destacar a importância de ofertar uma educação em valores morais, cujo objetivo é a construção de personalidades éticas que se solidificam na fusão dos valores éticos e morais com as representações de si dos estudantes.

Puig propõe que o principal objetivo da educação em valores é auxiliar o aluno a aprender a viver (García & Puig, 2010; Puig, 2007). Para aprender a viver de forma integral é preciso uma formação completa que inclua todas as facetas humanas, que considere as

aprendizagens éticas que os principais âmbitos da experiência humana pressupõem: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo.

A primeira ética, aprender a ser (autoética), faz menção ao trabalho formativo realizado pelo sujeito sobre si mesmo para libertar-se de certas limitações, procurando alcançar o maior grau possível de autonomia e responsabilidade. Configura-se em uma dupla tarefa: constituir-se de acordo com o que se deseja e utilizar a forma de ser para lidar com questões propostas pela vida (García & Puig, 2010; Puig, 2007). Trata-se, portanto, de construir uma ética de si mesmo, o que não deve ser entendido como uma forma de egoísmo ou individualismo, mas como forma de individualização oposta à pressão uniformizadora das tradições heterônomas (Puig, 2007).

A segunda ética, aprender a conviver (alter-ética), é a tarefa educativa que pretende libertar os indivíduos do excesso de individualismo que valoriza o próprio interesse, e da representação da imagem do outro como objeto (García & Puig, 2010; Puig, 2007). Contribui para estabelecer vínculos com os demais, e tenta limitar o egocentrismo inevitável dos humanos ao reforçar as tendências altruístas (Puig, 2007).

A terceira tarefa é aprender a participar (socioética). Esta, relaciona-se à coletividade, ao civismo, ao respeito às normas, aos hábitos públicos e, enfim, à constituição de um cidadão ativo (García & Puig, 2010; Puig, 2007). Ou seja, o indivíduo é capaz de exigir os direitos que lhe cabem e, com isso, sente-se obrigado a cumprir com seus deveres. Aprender a participar é uma ética cívica que transforma os sujeitos em cidadãos ativos em uma sociedade democrática e participativa (Puig, 2007).

Aprender a habitar o mundo (ecoética), por sua vez, relaciona-se a uma ética universal de responsabilidade com o presente e com o futuro das pessoas e da terra, da preocupação e do cuidado com a humanidade e com a natureza (García & Puig, 2010; Puig, 2007). Seria possível ensinar a viver? García e Puig (2010) acreditam que sim, mas não por meio da pura transmissão de informações e conhecimentos de discursos ou memórias. Eles sugerem que a formação ocorre com o intermédio da observação, da prática, do exercício e do reforço concedido às pessoas. Segundo os autores, “ensinar a viver indica a formação de certas disposições e capacidades: um ‘saber fazer’” (p. 21).

Por sua vez, La Taille (2009) não só acredita que a educação em valores morais é possível, como sugere que independentemente do cenário, a educação é a atividade incontornável para a construção de uma cultura do sentido e do respeito de si. Para o autor, uma “‘educação moral’ depende necessariamente de uma ‘cultura do respeito de si’” (La Taille, 2009, p. 223), que pressupõe o respeito moral pelos outros e a construção de representações de

si nas quais os valores morais sejam centrais. Portanto, deve ser ofertada às crianças e aos jovens uma educação para a cultura do sentido e do respeito de si baseada na justiça, na generosidade e na dignidade; uma educação que promova a valorização da busca pela verdade, do pensar bem, da boa-fé; uma educação que preserve a memória e seja capaz de articular conhecimento e sentido.

Quanto às tendências em educação em valores morais, Puig (1998a) apresenta as principais teses dos paradigmas morais mais representativos: “a educação moral como socialização, como clarificação de valores, como desenvolvimento do juízo moral e como formação de hábitos virtuosos” (p. 21). O primeiro paradigma entende a formação em valores morais como o processo através do qual o indivíduo recebe da sociedade o sistema de valores e normas em vigência. Nesse paradigma, os valores e normas são impostos a ele com uma força alheia a sua consciência e a sua vontade; a autoridade que emana da entidade social superior é que impõe as regras, exercendo influência e pressão sobre os que compõem o corpo social. De acordo com esse autor, a educação em valores morais como socialização “se baseia em mecanismo de adaptação heteronômica às normas sociais” (p. 29).

Por sua vez, o segundo paradigma determina que os conflitos de valores só podem ser solucionados caso haja algum tipo de decisão subjetiva dos indivíduos neles envolvidos. Segundo Puig (1998a), nesse paradigma a vivência subjetiva e objetiva de valores são questões reconhecidas; no entanto, não se aceita a possibilidade de encontrar respostas generalizáveis para os conflitos morais. Pedagogicamente, a clarificação de valores tem por base a ação sistemática e consciente do educador, que objetiva estimular os alunos a respeito de quais são realmente os seus valores, de modo que eles se comprometam e se responsabilizem por eles. De acordo com Puig (1998a), a educação em valores morais entendida como clarificação de valores tem muito em comum com as concepções relativistas de valores.

O terceiro paradigma faz referência à educação em valores morais como desenvolvimento. Ele se distancia dos outros dois porque propõe uma educação cognitiva e evolutiva baseada no desenvolvimento do juízo moral. Seguindo essa lógica, o domínio progressivo das formas de pensamento é algo desejável, visto que ele conduz a juízos otimizados e mais valiosos. Por outro lado, não esclarece quando se trata de problemas morais contextualizados e concretos; não situa corretamente os conhecimentos e aquisições morais de gerações anteriores e, além disso, tem dificuldade de acomodar elementos da personalidade como sentimentos e emoções, bem como a necessidade de explicar a conduta moral.

Por fim, o que caracteriza o paradigma da educação em valores morais como formação de hábitos virtuosos é a convicção de que uma pessoa não é moral se conhece o bem apenas

intelectualmente, pois para que o sujeito seja considerado moral, é preciso que ele realize atos virtuosos e, não o suficiente, o faça habitualmente (Puig, 1998a). Esse paradigma se orienta principalmente para as vertentes comportamentais da moral. O objetivo é proporcionar a aquisição de condutas que sejam consideradas virtuosas.

Para Puig (1998a), cada um dos paradigmas anteriormente mencionados, de certo modo, tem sua parcela de verdade, o que não equivale dizer que eles compreendem uma verdade absoluta. O que o autor sugere é que seja considerado uma proposta que reconheça o que há de positivo nos outros paradigmas, mas que essa proposta se estruture sobre os pilares dos princípios morais e educativos mais apropriados. Nas palavras do autor:

a moral não é dada de antemão, tampouco é descoberta ou escolhida casualmente; a moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social, cultural. Por isso não se trata de uma construção solitária nem desprovida de passado e a margem do contexto histórico. Ao contrário, é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais e de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados. (Puig, 1998a, p. 73)

Assim, Puig (1998a) entende a educação em valores morais como um processo de construção. A própria palavra ‘construção’ nos auxilia no exercício de identificação de sua matriz teórica: o construtivismo (e, conseqüentemente, o interacionismo). Para além disso, contudo, o autor relaciona a moral com a personalidade, algo que Piaget e Kohlberg não fizeram. Desse modo, para ele, o processo de construção da personalidade moral não pode fundamentar-se exclusivamente em fatos informativos, pois não se trata de desenvolver procedimentos de deliberação e de ação moral. Ao se fundamentar apenas a partir deste aspecto, a educação em valores morais corre o risco de assumir um caráter abstrato e formal.

Ainda sobre os objetivos da educação em valores morais, Araújo (2014) destaca que ela deve ser sustentada sobre dois eixos: a instrução e a formação ética dos futuros cidadãos. O primeiro refere-se aos conhecimentos construídos pela humanidade que estão contemplados na estrutura curricular, como as áreas disciplinares da Matemática, Geografia, História etc.; o segundo, por sua vez, refere-se à formação ética pautada nos valores morais e éticos que retratam uma vida pessoal digna e saudável — este objetivo, embora conste muitas vezes no projeto político pedagógico (PPP) das escolas, não tem sido devidamente contemplado nos espaços escolares.

De acordo com esse autor, o caminho para trabalhar com essas questões no âmbito das instituições escolares envolve os projetos concebidos como estratégias para a construção do conhecimento (Araújo, 2003, 2008, 2014). Os projetos são recursos pedagógicos que permitem

articular o conhecimento científico com os saberes do cotidiano, oferecendo condições para que as questões científicas sejam respondidas de acordo com a curiosidade dos alunos. Assim, os sujeitos são colocados no centro do processo educativo como tentativa de resposta aos problemas.

Dado o exposto, a educação em valores morais deve ter por objetivo a construção da personalidade moral. Primeiro, deve ocorrer um processo de adaptação à sociedade — bem como uma adaptação de si mesmo — caracterizada pela transmissão de elementos culturais e de valor (como justiça, liberdade, igualdade, solidariedade), que são elementos normativos desejáveis. No entanto, essa educação não pode contentar-se com a aquisição procedimental, pois seu objetivo é formar a consciência moral autônoma e fazê-la em um espaço de sensibilidade moral, de racionalidade e de diálogo, de modo que ela seja utilizada como critério da vida moral (Puig, 2004). Por isso, trata-se de edificar uma vida que merece ser vivida e que traz felicidade a quem a vive.

Portanto, é importante não apenas ter ideias sobre como compreender a educação em valores, é preciso saber como converter essas ideias em propostas formativas que sejam aplicadas nas unidades de ensino (Arantes et al., 2019). Ao considerar e defender — assim como os autores anteriormente mencionados — que a educação em valores morais é realizável e desejada, vejamos quais são os possíveis procedimentos para que esse fim seja alcançado.

A esse respeito, Piaget (1930/1996) propôs, em 1930, algumas considerações importantes que precisam ser levadas em conta quando o assunto é a criação de estratégias voltadas a esta modalidade de educação. Primeiramente, não se deve impor, através da autoridade, aquilo que a criança pode descobrir por conta própria — faz-se necessário, então, a criação de um meio social infantil que a permita realizar suas experiências. Piaget (1930/1996) recomenda classificar os procedimentos em três pontos de vista: a) quanto aos fins perseguidos — isto é: a formação de um indivíduo livre ou submetido às conformidades do grupo social; b) quanto à técnica, fincada no ensino oral e, c) em função do domínio moral considerado. No entanto, nota-se que

quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se proponha adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique essas técnicas, a questão primordial é a de saber quais são as disponibilidades da criança (Piaget, 1930/1996, p. 02)

No tocante à técnica, para Piaget é necessário que três aspectos sejam ponderados: “conforme sejam fundamentados sobre tal e qual tipo de respeito ou relações interindividuais, conforme se utilizem de diferentes maneiras de ensino oral e conforme eles recorram ou não à

própria ação da criança” (p. 10). Assim, o autor menciona os procedimentos verbais e os métodos ativos.

Os procedimentos verbais de educação moral (Piaget, 1930/1996) compreendem os métodos empregados pelos educadores que visam à instrução dos alunos por meio do discurso, que pode variar do mais verbal ao mais ativo, ou, em outras palavras: do mais impregnado de coação adulta ao mais próximo da criança. Algumas práticas que podemos considerar enquanto exemplos de métodos verbais são as seguintes: o diálogo, a proposição de espaços de discussões que não sejam sustentadas em hierarquias (García & Puig, 2010; Piaget, 1930/1996, 1932/1994; Puig, 1998a, 2007; Puig et al., 2000), disciplinas específicas (La Taille, 2009) e discussões de dilemas (Biaggio, 1997, 2006; Biaggio et al., 1999; Kohlberg, 1992; Puig, 1998a) apresentadas como estratégias de provocação de reflexões baseadas em algum dilema instaurado.

Por sua vez, os métodos ativos (Piaget, 1930/1996) são aqueles que apelam para a própria ação do sujeito. São exemplos de práticas: as assembleias (Arantes et al., 2019; Araújo, 2007, 2012, 2015, 2016; García & Puig, 2010; Puig et al., 2000; Tognetta & Vinha, 2011), a escola democrática (La Taille, 2009; Puig et al., 2000; Singer, 2010) e a democracia na escola (La Taille, 2009). Assim como Piaget, Lepre (2019) ressalta que os métodos mais participativos favorecem a construção da autonomia dos sujeitos.

Há, porém, outras possibilidades metodológicas que podem ocorrer por meio de procedimentos verbais ou métodos ativos. Entre eles, destacam-se a transversalidade (Araújo, 2000, 2003, 2007, 2008, 2012, 2014, 2016; Araújo & Aquino, 2001; García & Puig, 2010; La Taille, 2009, 2019; Piaget, 1930/1996; Puig, 1998b), a contextualização dos conteúdos (Biaggio, 1997; Piaget, 1930/1996; Menin & Bataglia, 2013; Silva & Menin, 2015), a clarificação de valores (García & Puig, 2010; Puig, 1998a, 1998b) e o convívio escolar (La Taille, 2009).

A transversalidade se caracteriza pela integração de temas (sociais e/ou morais) às áreas convencionais de ensino. Dessa forma, a proposta não é adotar uma disciplina específica para trabalhar os conteúdos morais, mas sim garantir que eles sejam abordados por todos os docentes nas matérias curriculares. Além disso, é importante buscar a contextualização dos conteúdos que devem ser tratados. Isso significa, também, que os assuntos devem manter relações com situações práticas — considerando, claro, o contexto social e a realidade do indivíduo. Nesse sentido, ressaltamos a relevância de se realizar um diagnóstico antes da implementação de um projeto, para que, desse modo, as questões contextuais da instituição sejam atendidas (García

& Puig, 2010; La Taille, 2009, 2011; Menin & Bataglia, 2013; Menin et al., 2013; Puig, 2007; Silva & Menin, 2015; Trevisol & Corcetti, 2013).

García e Puig (2010) sublinham que sempre se educa em valores; logo, é fundamental preparar-se, pois para educar em valores é necessário que algumas competências sejam aprendidas. Sobre esse aspecto, entendemos que a escola inevitavelmente lida com valores, pois todos os personagens envolvidos no processo educacional — como professores, alunos e até a própria instituição — são impregnados destes (La Taille, 2009, 2013a; Marques et al., 2017; Menin et al., 2014; Pereira et al., 2017).

Tavares e Menin (2015) argumentam que a construção de um ambiente em que as relações são baseadas na justiça e no respeito é meta relevante da educação, visto que dependendo da qualidade das interações estabelecidas na escola, ela pode se configurar como um ambiente propício ao desenvolvimento moral. Isso não significa ignorar o papel da família na educação moral dos sujeitos. No entanto, é na escola que ele vai conviver com o âmbito público (coletivo) e nele estabelecer relações de igualdade através do convívio com a diversidade (Tavares & Menin, 2015). Portanto, a questão não deveria ser *se* a escola deve ou não trabalhar com a educação em valores morais, mas sim *como* ela deve trabalhá-la.

Puig (Puig et al., 2000; Puig, 2007) analisa que a escola deve tratar da educação em valores morais seguindo três vias diferentes e, às vezes, relacioná-las: a via interpessoal, a curricular e a institucional. A via interpessoal refere-se ao conjunto de influências resultantes do modo de ser do educador, o que consequentemente determina o tom da relação pessoal professor-aluno. Essa é uma via complexa e importante, uma vez que

não costumam ser programadas reflexivamente, devido ao fato de se apresentarem geralmente na forma de episódios breves – os encontros –, embora eles apareçam e se desenvolvam ao longo de todas as demais experiências educativas e acabem caracterizando um vínculo educativo complexo. (Puig, 2007, p. 86)

A via curricular, por outro lado, diz respeito ao planejamento e à execução de atividades feitas especificamente para trabalhar a formação moral dos alunos. O trabalho de valores pode se inscrever em um tempo destinado às diferentes disciplinas e ocupações no currículo. Ou seja, a escola pode destinar um tempo determinado para abordar questões éticas — essa consideração já foi feita por La Taille (2009), quando este menciona disciplinas específicas de educação moral e as disciplinas de filosofia e ciências humanas — ou de maneira transversal, ao longo de todas as áreas do conhecimento — essa sugestão foi apresentada por outros autores, como Araújo (2000, 2003, 2007, 2008) e La Taille (2009, 2019).

Seja qual for a localização temporal da educação em valores morais no currículo, todas essas situações devem se tornar uma oportunidade para abordar temas de interesse em comum, discutir e falar de questões que inquietam os alunos: “temas relacionados a questões como a paz, o multiculturalismo, a relação com os amigos e amigas, o autoconhecimento, os direitos humanos, entre muitos outros” (Puig et al., 2000, p. 20).

Por fim, a via institucional faz menção ao conjunto de atividades pedagógicas que são preconizadas pela organização da escola: ela é o formato conferido às instituições escolares (Puig et al., 2000; Puig, 2007). Trata-se de criar um espaço institucional democrático que valorize a participação do aluno por meio do diálogo. São possibilidades de procedimentos para esse nível a criação de assembleias de classe, a escola democrática e o convívio escolar.

Com base no que foi discutido sobre os objetivos, procedimentos e espaço escolar, cabe considerar que alguns critérios podem ser estabelecidos para que os projetos e experiências escolares de educação em valores morais sejam considerados como bem-sucedidas. Oliveira e Menin (2013) destacam que é preciso que a experiência tenha como finalidade o fortalecimento dos valores universais, desenvolvidos preferencialmente de forma contínua e de maneira transversal ao currículo, a fim de alcançar a maioria dos espaços educativos, dos participantes escolares e a comunidade. As autoras frisam também que os valores não devem ser apenas transmitidos, mas devem ser explicitados, discutidos e reconstruídos pelos agentes envolvidos na experiência. Os procedimentos recomendados, então, são o diálogo, a participação e o respeito, “enfim, procedimentos e estratégias que se coadunem com a construção de indivíduos autônomos e deve resultar numa adoção consciente e autônoma de valores morais, de modo que estes passem a fazer parte da personalidade — moral — dos alunos” (Oliveira & Menin, 2013, p. 206).

Ainda no tocante às experiências consideradas como bem-sucedidas, um estudo realizado pelo grupo de trabalho de Psicologia e Moralidade da ANPEPP revelou que a maioria das experiências relatadas não podem ser consideradas como bem-sucedidas — apenas 5% das analisadas foram classificadas como tal (Menin et al., 2013). Isso se deve ao fato de que grande parte das propostas representavam iniciativas isoladas, sem finalidades claras, ou eram direcionadas mais ao controle das indisciplinas dos alunos do que à construção de valores. Ademais, em relação aos procedimentos, as experiências foram mais pautadas na transmissão verbal ou na imposição de valores.

Isto posto, ressaltamos a importância de se pensar e idealizar projetos de educação em valores morais que sejam mais abrangentes (envolvendo toda a comunidade escolar e a comunidade externa); projetos que considerem, nesse sentido, as relações entre escola, família

e comunidade — e que, além disso, envolvam todos os agentes — na formação moral dos alunos (Araújo, 2000; Araújo & Aquino, 2001; Cortina, 2003; Delval, 2006; Menin et al., 2017; Oliveira & Menin, 2013; Serrano, 2002; Trevisol, 2009; Vinha & Assis, 2007; Vivaldi & Vinha, 2014).

Uma estratégia importante para alcançar esse objetivo é conhecer a qualidade do clima escolar e das relações interpessoais da instituição, o que demanda a realização da descrição do contexto e o conhecimento da qualidade dos relacionamentos que nele se estabelecem (Andrade, 2012; Bidóia, 2020; Castellini, 2019; Loukas, 2007; Melo & Morais, 2019; Miranda et al., 2019; Moro et al., 2019; Vinha, Morais & Moro, 2017; Vinha et al., 2016; Vinha et al., 2017; Vinha et al., 2018; Vivaldi, 2020). Vale lembrar, também, que os relacionamentos ou parcerias consolidadas com o entorno da escola — como a comunidade, por exemplo (Áquila et al., 2009; Vinha et al., 2016) e demais instituições (Alencar et al., 2013) — devem ser analisadas, pois esses fatores podem favorecer a criação de um ambiente escolar propício ao desenvolvimento moral dos alunos.

Assim, concordamos com García e Puig (2010) quando estes argumentam que, para se propor um projeto, é preciso analisar detalhadamente os objetivos, os caminhos para desenvolvê-lo e os meios necessários para implementá-lo. É preciso considerar alguns critérios para avaliar um projeto, que foram elaborados conforme a literatura da área (Alencar et al., 2013; Araújo, 2000, 2008, 2014; García & Puig, 2010; La Taille, 2006a, 2009, 2019; Menin, 2002; Menin & Zechi, 2013; Menin et al., 2013; Menin et al., 2017; Oliveira & Menin, 2013; Puig, 2007; Puig et al., 2000; Shimizu & Vivaldi, 2013; Tognetta, 2003; Trevisol & Corcetti, 2013; Vinha, 2003; Vivaldi & Vinha, 2014). São eles: 1) se o projeto atende a uma questão do contexto escolar (origem da proposta, se as respostas e estratégias pretendidas surgiram da sistemática investigação da realidade da escola); 2) características do projeto – quais os participantes envolvidos (alunos, professores, comunidade externa), tempo de duração proposto (não se reveste de sujeito, espaço e tempo únicos), âmbitos dentro da instituição escolar que serão envolvidos (o interpessoal, o curricular e o institucional); e 3) adequabilidade dos métodos e procedimentos escolhidos (se incentiva a autonomia e cooperação dos envolvidos e se é apropriado ao contexto escolar).

Outro ponto importante para se desenvolver projetos bem-sucedidos é a formação e a preparação dos profissionais sobre o tema. Os educadores devem se ocupar da educação em valores morais, tendo em vista que a escola se configura como um lugar privilegiado para esta prática e que, para desenvolvê-la, é preciso ter certo domínio de competências que são passíveis

de aprimoramento. Portanto, é válido refletir sobre como os profissionais envolvidos na educação são preparados para o trabalho com esse tema no contexto escolar.

García e Puig (2010) destacam que, embora os professores estejam capacitados para o trabalho com a educação em valores morais por serem pessoas e cidadãos, é necessária uma preparação específica para esse fim. Desse modo, ainda que todos possam educar em valores — e de fato estão educando —, é de extrema importância que haja formação adequada para que os profissionais possam preparar e prever intervenções conjuntamente. Em outras palavras: considerando que sempre se educa em valores, é preciso prestar atenção às competências que facilitam essa tarefa formativa (García & Puig, 2010).

Ainda no que se refere à formação e preparação dos educadores, estudos revelam que a maioria dos que desenvolvem projetos com o tema da educação em valores morais não recebem formação para tal (Alencar et al., 2013, 2018; Menin et al., 2013; Oliveira & Menin, 2013; Silva & Menin, 2013). Em pesquisa proposta pelo grupo de trabalho de Psicologia e Moralidade da ANPEPP, que elaborou um levantamento das experiências bem-sucedidas desenvolvidas em escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio de todo o território brasileiro, foram coletados 1.062 questionários preenchidos por profissionais da educação (Menin et al., 2013). Os dados que surgiram dessa investigação apontam que, embora 72% dos participantes já integrou projetos perpassados pela educação em valores morais, apenas 29% afirmou ter recebido alguma formação para trabalhar com o tema (Menin et al., 2013).

Em estudo realizado por Couto e Alencar (2015), é possível constatar que os professores de ensino fundamental justificam os métodos para trabalhar o valor moral da justiça com os alunos devido à suas respectivas experiências pessoais ou profissionais. Nesse sentido, a escolha desses métodos ocorre como resultado da vivência do próprio professor. Sobre essa questão, Lins et al. (2007) destacam que os professores encontram dificuldades ligadas ao ensino da educação moral para alunos de todos os níveis escolares.

Nas pesquisas realizadas sobre os conflitos e qualidade do ambiente escolar, os autores apontam que os profissionais não possuem recursos para enfrentar essas problemáticas de maneira construtivista. O corpo docente, portanto, não apreende os conflitos como uma oportunidade para intervenções que privilegiem o desenvolvimento moral dos envolvidos — ao contrário, ele fundamenta suas intervenções em achismos e conhecimentos do senso-comum que, muitas vezes, não contribuem para o desenvolvimento moral dos alunos (Aragão et al., 2013; Barrios et al., 2011; Leme, 2013; Menin et al., 2017; Moro et al., 2019; Pereira et al., 2016; Santos et al., 2014; Tognetta, 2013a, 2013b; Vinha, 2013; Vinha & Tognetta, 2009; Vivaldi, 2020; Vivaldi & Vinha, 2014).

Dado o exposto, ressaltamos que, apesar da relevância do conhecimento adquirido mediante o exercício das práticas pedagógicas, é necessário que a formação dos educadores contemple uma preparação profissional acerca dos conteúdos direcionados a uma formação ética. Essa é uma proposta preconizada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Ministério da Educação, 2012) para os cursos de graduação de ensino superior. Concordamos, nessa esteira, com Bordignon (2011), para quem

a temática da educação moral precisa ser contemplada numa perspectiva transversal nos diversos componentes da matriz curricular dos cursos superiores de Pedagogia e Licenciaturas, tendo em vista o preparo do futuro professor que exercerá a docência na Educação Básica. Possivelmente, através disso, será possível qualificar os processos e práticas educativas relativas à educação moral nas escolas de Educação Básica contribuindo para a formação de educadores e das pessoas. (pp. 17-18)

Além disso, a relevância da formação para atuar com a educação em valores morais é apontada pela literatura (Couto & Alencar, 2015, 2019; Couto et al., 2017; Dias, 2005; Garcia, 2013; Menin et al., 2014; Müller & Alencar, 2012, 2017; Shimizu, 1999; Tognetta et al., 2010; Vinha & Tognetta, 2009), que enfatiza a importância da formação no tema para a atuação no contexto escolar. Assim, a formação docente (inicial e continuada) é fundamental para que os agentes escolares desenvolvam e trabalhem com questões que permeiam a educação em valores.

As ações formativas consideradas como formação continuada são aquelas ofertadas aos educadores após a formação inicial ou quando eles já estão em atuação profissional (Seme, 2018). Seu objetivo é ampliar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial ou sanar lacunas deixadas por ela (Gatti, 2008). Sob essa ótica, por considerar que as questões éticas e morais estão presentes no cotidiano escolar — e são importantes para a formação de sujeitos justos, éticos e tolerantes —, ressaltamos que é de suma importância que os educadores estejam sempre em processo de formação contínua sobre esse assunto, seja por meio de cursos estruturados, seja por meio da participação em espaços formativos de debate e mudanças dentro das escolas em que atuam.

Para que a formação continuada reflita em mudanças na realidade educacional (Imbernón, 2010, 2011) é interessante que ela se organize enquanto uma política pública educacional; uma política pública através da qual os gestores prevejam e proporcionem recursos e condições necessárias que a viabilizem — tanto com a organização da gestão institucional, quanto com administração de tempo e recursos necessários para a sua realização (Alvarado-Prada et al., 2010). Além disso, vale lembrar que as ações formativas devem partir

das questões do contexto da escola (Araújo et al., 2015; Catante, 2014; Imbernón, 2010, 2011; Pessim & Leite, 2020), favorecendo a articulação da teoria com a prática (Alvarado-Prada et al., 2010; Fávero et al., 2020; Giorgi, 2014; Honório et al., 2017; Imbernón, 2010, 2011; Magalhães & Azevedo, 2015; Santos, 2014) e o protagonismo dos educadores (Araújo et al., 2015; Giorgi, 2014; Godinho & Farias, 2018; Imbernón, 2010, 2011; Magalhães & Azevedo, 2015; Silva, 2014; Tardif, 2014; Tardif & Lessard, 2014), de forma que possibilite aos educadores a construção de conhecimentos que potencializem o exercício de reflexão crítica sobre suas respectivas realidades (Araújo et al., 2015; Catanante, 2014; Fávero et al., 2020; Giorgi, 2014; Honório et al., 2017; Imbernón, 2010, 2011; Santos, 2014; Silva, 2014).

Tendo exposto a fundamentação teórica para as discussões e reflexões que nortearam a presente tese, apresentaremos o objetivo geral e os objetivos específicos que buscamos alcançar a partir da realização dos três estudos (artigos) que compõem esse trabalho.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

A presente pesquisa teve como objetivo investigar e descrever uma experiência de formação docente em educação em valores morais em uma escola no município de Vitória, seus fundamentos na política educacional municipal e a possibilidade de os profissionais desenvolverem competências para a elaboração de projetos sobre o tema, em consonância com os que podem ser considerados por autores da área como bem-sucedidos.

Conforme mencionado anteriormente, nossa proposta investigativa originou-se de um programa de pesquisa desenvolvido pelo Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM). Tendo por base esse trabalho, elaboramos a hipótese de que ao participarem de um curso de formação direcionado ao tema da educação em valores morais, os profissionais estarão capacitados e instrumentalizados no tocante à elaboração de um diagnóstico dos problemas existentes no contexto escolar no qual se inserem — estando aptos, além disso, à proposição de projetos de educação em valores morais que caminhem ao encontro de suas respectivas realidades.

Em nossa revisão de literatura e em buscas na Seme, não encontramos menção à projeto de formação no município de Vitória (ES) que objetivasse a capacitação de profissionais da educação na composição de projetos de educação em valores morais. Destacamos que os estudos apontam que os profissionais que participam e/ou desenvolvem projetos nessa linha, recebem pouca ou nenhuma formação específica para isso (Alencar et al., 2013; Menin et al., 2013; Oliveira & Menin, 2013; Silva & Menin, 2013). Ademais, muitas vezes esses profissionais utilizam suas experiências pessoais na busca de estratégias que possam educar moralmente seus alunos (Couto & Alencar, 2015; Müller & Alencar, 2012, 2017).

Assim, a tese que norteia a presente pesquisa é a de que, uma vez que já receberam subsídios teóricos e metodológicos, os profissionais da educação estarão capacitados para a elaboração e proposição de um projeto de educação em valores morais que esteja de acordo com a realidade da instituição em que atuam. Portanto, buscamos ofertar aos educadores, por meio de uma intervenção — que seguiu o formato de curso de formação —, um espaço em que eles pudessem conceber um projeto de educação em valores morais para a escola em que atuam.

No entanto, para que essa formação seja ofertada, é necessário conhecer as políticas de formação continuada do município onde a escola está situada e, além disso, qual a política orienta os profissionais da instituição em questão. Consideramos que é importante que se realize, também, um estudo acerca do contexto e do entorno do ambiente escolar, buscando

contextualizar suas especificidades. A partir desses recursos e análises, a intervenção poderá ser realizada por meio de oficinas através das quais os profissionais sejam capazes de elaborar seus respectivos projetos.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Compreender e discutir a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no município de Vitória (ES);
2. Identificar os temas das ações formativas ofertadas aos profissionais da rede municipal de ensino de Vitória (ES);
3. Analisar o contexto escolar de uma instituição pública de ensino fundamental por meio dos juízos de educadores acerca das características da escola e seu entorno, bem como da qualidade das relações sociais, dos principais problemas da instituição e de suas possíveis resoluções;
4. Investigar se os educadores adquiriram conhecimentos teóricos e metodológicos para elaborar projeto de educação em valores morais em consonância com os que podem ser considerados por autores da área como bem-sucedidos

4 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS PRINCÍPIOS E TEMAS DAS AÇÕES

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo compreender e discutir a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, bem como identificar os temas das ações formativas ofertadas aos profissionais da rede. Utilizamos uma abordagem qualitativa e de análise de documentos institucionais e de gestão dos processos que envolvem a formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória - ES. A análise indicou que a política de formação continuada de profissionais da educação básica do município é fundamentada em pressupostos legais e teórico-conceituais. Os principais temas trabalhados nas ações abarcam questões como as diversidades, relações étnico-raciais, educação ambiental e direitos humanos. Assim, consideramos que o município de Vitória tem a política de formação continuada de profissionais da educação organizada por documentos legais, que dão sustentação a uma formação que visa articular os debates do campo educacional — tanto teóricos e acadêmicos quanto os resultantes das práticas docentes — às proposições legais estabelecidas pela legislação brasileira e às ações que são ofertadas aos servidores da rede. Ressaltamos que esta análise foi realizada com base nos registros dos documentos e não na observação das práticas propriamente ditas. Esperamos que nosso estudo possa contribuir para a área da educação e da psicologia — principalmente sobre a formação continuada de professores da educação básica — no que diz respeito ao conhecimento e debates que envolvem a política municipal.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação docente. Políticas públicas.

Abstract: The present work aimed to understand and discuss the continuing education of teachers within the scope of educational policies implemented in the city of Vitória, capital of the state of Espírito Santo, as well as to identify the themes of the training actions offered to the network's professionals. We use a qualitative approach and analysis of institutional documents and management of processes that involve the continuing education of the Municipal Education Secretariat of Vitória - ES. The analysis indicated that the policy of continuing education for basic education professionals in the municipality is based on legal and theoretical-conceptual assumptions. The main themes addressed in the actions cover issues such as diversity, ethnic-racial relations, environmental education and human rights. Thus, we consider that the municipality of Vitória has a policy of continuing education for education professionals organized by legal documents, which support a training that aims to articulate the debates in the educational field - both theoretical and academic as those resulting from teaching practices - to legal propositions established by Brazilian law and the actions that are offered to network servers. We emphasize that this analysis was performed based on the records of the documents and not on the observation of the practices themselves. We hope that our study can contribute to the area of education and psychology - mainly on the continuing education of teachers of basic education - with regard to knowledge and debates involving municipal policy.

Keywords: Continuing education. Teacher training. Public policy.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho buscaremos analisar a política de formação continuada do município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo. Imbernón (2010) nos alerta que não podemos tratar da formação continuada sem antes refletirmos sobre o contexto político e social que a atravessa, uma vez que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre sob sua influência. Desse modo, para entrarmos em discussão a respeito dos alcances de uma formação continuada, faz-se necessário compreendermos o contexto sócio-histórico por meio do qual essas possíveis transformações devem ocorrer.

Autores discutem que as mudanças e definições realizadas no campo educacional –principalmente nas diretrizes educacionais – vêm acompanhadas de interesses e tensões decorrentes de disputas políticas e sociais (FÁVERO; PANGLIARIN; TREVISOL, 2020; HONÓRIO *et al.*, 2017). Esses interesses e tensões incidem sobre a elaboração da legislação e dos documentos oficiais das políticas educacionais. Pode-se evocar, aqui, uma das contribuições de Gatti (2008) e seu destaque para o fato de que a legislação é o resultado de um processo histórico; assim, consideramos importante iniciarmos pela contextualização da Legislação que fundamenta tanto as diretrizes quanto os debates realizados no campo das políticas públicas de formação continuada para profissionais da educação básica no Brasil.

Desde a constituição de 1988 (BRASIL, 1988) houve um aumento de reformas no sistema educacional brasileiro. Nota-se, a partir desse período, uma ampliação de leis que versam sobre a formação continuada de profissionais da educação básica, o que fez crescer a responsabilidade dos entes da federação (município, estado e governo federal) acerca da implementação de políticas para a qualificação dos profissionais da educação via formação continuada. Uma das diretrizes atuais mais importantes na educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 2017b). Essa lei define a formação continuada como um processo educativo que deve ocorrer ao longo de toda a vida, podendo se desenvolver em vários espaços – dentre eles, as instituições de ensino e pesquisa.

A LDB trouxe ao debate político a importância da formação continuada docente (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015; ARAÚJO; MORORÓ, 2020; CARVALHO; MORORÓ, 2017; FAVERO; PAGLIARIN; TREVISOL, 2020; GODINHO; FARIAS, 2018; HONÓRIO *et al.*, 2017; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; PERBONI; MILITÃO, 2014), fomentada principalmente pelas demandas e lutas sociais no Brasil (GATTI, 2008), mas também pelo debate que acontecia ao redor do mundo (IMBERNÓN, 2010). Foi por meio da

LDB que as ações para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação passaram a ter ênfase, garantindo-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado, que abrange, inclusive, a licença de trabalho, período reservado aos estudos, planejamento e, também, avaliação – tudo incluso na carga horária de trabalho (BRASIL, 2017b).

A partir da LDB, sobretudo entre os anos de 1998 a 2008, o número de ações consideradas como formação continuada cresceu exponencialmente (GATTI, 2008). Foram apreendidas como práticas formativas ações constituídas por iniciativas mais amplas e genéricas, bem como por cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação. Nesse sentido, a LDB proporcionou principalmente uma ampliação expressiva do número de ofertas de cursos para a formação continuada de natureza muito diversificada, o que conseqüentemente aumentou a preocupação acerca da “‘criteriosidade’, validade e eficácia desses cursos nas discussões da área educacional em geral”, bem como “nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores” (GATTI, 2008, p. 60-61).

Tendo isso em vista, destacamos que a formação continuada dos profissionais da educação não deve ser focada apenas no acúmulo de certificados e títulos; ela deve, ao contrário, fomentar a produção de saber e conhecimento por parte dos profissionais – isto é, compreender que o professor é um intelectual que produz conhecimento e teorias a partir de suas práticas (ARAÚJO *et al.*, 2015). Portanto devem-se evitar os modelos de ações formativas baseados em metodologia e didática vertical, assim como os cursos ofertados por especialistas que veem os profissionais da educação como ignorantes que precisam ser iluminados pelos conhecimentos produzidos pela academia (IMBERNÓN, 2010, 2011; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014).

É preciso considerar o profissional da educação o protagonista da formação (ARAÚJO *et al.*, 2015; GIORGI, 2014; GODINHO; FARIAS, 2018; IMBERNÓN, 2010; 2011; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; SILVA, 2014; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014); ele é sujeito e não objeto da formação. Ou seja, “na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (IMBERNÓN, 2010, p. 26). É preciso, então, ter em mente que os docentes se desenvolvem profissionalmente em seus contextos de trabalho e, com isso, produzem conhecimento a partir daquilo que já possuem e sabem no exercício da prática (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010). Opondo-se à ótica que compreende o profissional como receptáculo de informações, a formação deve visar seu desenvolvimento articulando os

conhecimentos científicos às práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; FÁVERO *et al.*, 2020; GIORGI, 2014; HONÓRIO *et al.*, 2017; INBERNÓN, 2010, 2011; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; SANTOS, 2014).

Afirmamos, nessa perspectiva, que a formação continuada tem a função de ampliar os conhecimentos dos profissionais e, com isso, preencher as lacunas da formação inicial, mas também visa atender aos aspectos e aos assuntos que surgem das demandas dos profissionais que emergem na própria prática docente (PESSIM; LEITE, 2020). Desse modo, as ações formativas precisam incentivar a apropriação e a produção de saberes dos docentes – objetivando, sobretudo, uma prática crítico-reflexiva (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANANTE, 2014; FÁVERO *et al.*, 2020; GIORGI, 2014; HONÓRIO *et al.*, 2017; IMBERNÓN, 2010, 2011; SANTOS, 2014; SILVA, 2014).

Consideramos que a formação continuada dos profissionais da educação básica pode se tornar uma ferramenta para melhorar a qualidade dessa modalidade de ensino no país e, conseqüentemente, impulsionar a valorização docente (BERZENSKI, 2015; HONÓRIO *et al.*, 2017). No entanto ela não pode ser a única ferramenta para alcançar esses objetivos. No que diz respeito à qualidade da educação, por exemplo, é preciso levar em conta outros fatores como a organização do sistema educacional (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; CIOFFI; BUENO, 2011; GATTI, 2016; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015), e, no tocante à valorização da carreira docente, por sua vez, devem-se considerar as condições laborais, o plano de carreira e o salário (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; PERBONI; MILITÃO, 2014).

A formação continuada deve ser um processo de desenvolvimento e formação humana que provoca mudanças contextuais, trabalhistas e de aprendizagem – objetivando, além disso, contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; ou seja, para que eles possam oferecer aos educandos uma formação cujo ponto nodal seja o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral. Para tanto, a formação continuada enquanto política pública deve prever e proporcionar recursos e condições necessárias que a viabilizem, como a organização da gestão institucional em que estejam previstos o tempo e recursos necessários para a sua realização (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010).

Ademais, consideramos que devemos manter um posicionamento oposto ao da manifestação de racionalidade técnica; racionalidade que, por sua vez, usurpa o protagonismo dos docentes em formações e que pouco ou nada provoca de mudanças na realidade educacional (IMBERNÓN, 2010; 2011). Pelo contrário, defendemos uma

perspectiva crítica e ativa na educação e na formação docente, uma prática formadora social e libertadora dos indivíduos (FREIRE, 2014; 2019b; 2019c; IMBERNÓN, 2010).

A educação, enquanto prática formadora social e libertadora dos indivíduos, não pode ser neutra – como desejado pelo movimento “escola sem partido”, que é contra ao que seus defensores chamam de doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores, defendendo, ainda, que os pais e a família do corpo discente têm o direito e monopólio da educação moral e religiosa de seus filhos (FERREIRA; SOUZA, 2018). A respeito dessa discussão, Ferreira e Souza (2018) salientam que o referido movimento tem por objetivo diminuir a postura crítica dentro das escolas com a intenção de desmerecer a ação política dos docentes junto aos alunos e desqualificar a iniciativa de incentivar a consciência crítica.

Autores já sinalizaram a falácia da neutralidade na educação (FREIRE, 2017; 2019a; GOERGEN, 2007; IMBERNÓN, 2010; LEPRE, 2019) e na formação dos educadores (IMBERNÓN, 2010). De acordo com Imbernón (2010), a proposta de discussão realizada por Freire contribui para construir uma noção de educação mais politizada; um compromisso na liberdade dos indivíduos e não na dominação, uma formação colaborativa e baseada no diálogo entre os docentes e todos os componentes que intervêm na formação para desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança e da possibilidade.

Isso posto, é possível afirmar que a tarefa de educar é uma ação política, não partidária. Uma ação no sentido de que o educador não pode se abster diante da humanização ou desumanização do ser humano, visto que sua prática pedagógica tem o potencial de contribuir para a humanização dos sujeitos. O exercício de educar é, portanto, uma ação que permite que os oprimidos se descubram e se imponham no cotidiano como autores e construtores da própria história – isso em uma organização social sustentada sobre os pilares de uma educação que se propõe como prática da liberdade (FREIRE, 2019a; 2019b; 2019c); que se propõe à luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens enquanto pessoas protagonistas de sua própria história (FREIRE, 2019c); ou seja, que compreenda o processo educativo como gesto conscientizador que tem como ponto central a humanização de todos, “independente de classe social, idade, gênero, orientação sexual, local de nascimento ou moradia” (MENDONÇA, 2019, p. 15).

Por fim, ressaltamos que Freire entendia que “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo, sem ela, jamais haverá transformação social” e que a “educação consegue dar às pessoas maior clareza para ‘lerem o mundo’, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política” (FREIRE,

2018, p. 50). Dado o exposto, o presente trabalho teve por objetivo compreender e discutir a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no município de Vitória, bem como identificar os temas das ações formativas ofertadas aos profissionais da rede.

MÉTODOS

Fontes e Materiais

O foco da análise são documentos emitidos pela esfera municipal, ou que estavam em vigor no período de 2016, 2017 e 2018. Esse recorte temporal foi escolhido porque compreende tanto o ano que antecede quanto o período que vigorou a realização de uma proposta de formação continuada feita em parceria entre o Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e uma instituição de ensino da rede municipal de Vitória.

Primeiro realizamos uma solicitação por documentos oficiais e registros – junto à Secretaria Municipal de Educação (SEME) – que tratassem da formação continuada de profissionais da educação da rede municipal. A SEME disponibilizou o “Regimento Comum às escolas da rede municipal de Vitória” e dois relatórios – um referente ao período de 2013-2016 e outro do ano de 2017 –, bem como o documento “Política de Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede de Ensino de Vitória”. Simultaneamente a tal solicitação, realizamos buscas por documentos oficiais no site da prefeitura de Vitória-ES (<http://sistemas.vitoria.es.gov.br>), e selecionamos o “Plano Municipal de Educação de Vitória-ES Lei 8.829 de 25 de junho de 2015 [PMEv]”. Enfim, a partir desse levantamento, definimos como critério de inclusão documentos da esfera municipal e como critério de exclusão documentos elaborados pelas esferas estadual e federal.

Desse modo, o *corpus* do trabalho é composto por cinco documentos, que a partir de agora serão citados da seguinte forma: D1) Regimento Comum às escolas da rede municipal de Vitória-ES (VITÓRIA, [s.d.]); D2) Plano Municipal de Educação do município de Vitória (PMEv) (VITÓRIA, 2015); D3) Relatório da política de formação continuada para os profissionais da rede de ensino do município de Vitória-ES, referente ao período de 2013-2016 (VITÓRIA, 2016); D4) Relatório da política de formação continuada para os profissionais da rede de ensino do município de Vitória-ES, referente ao período de 2017 (VITÓRIA, 2017);

D5) Política de Formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória (VITÓRIA, 2018).

A escolha por delimitar o *corpus* aos documentos municipais se fundamenta na constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB] de 1996 (BRASIL, 2017b). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Art. 18, quando trata da organização política e administrativa do país, assegura que os municípios são entes federados autônomos, e no seu Art. 29 propõe que a partir daquele momento os municípios devem ser regidos por sua própria Lei Orgânica, elaborada de acordo com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal. A nova reorganização política e administrativa proposta recupera as bases do Estado federativo, possibilitando a autonomia dos municípios que, a partir de então, passam a ter o direito de legislar sobre assuntos locais e implementar suas próprias políticas de acordo com as propostas da União – como, por exemplo, instituir e organizar sua própria política de formação continuada para educadores da rede municipal de ensino.

Por sua vez, a LDB (BRASIL, 2017b), nas disposições transitórias, no artigo 87, §3.º, inciso III, explicita o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (Art. 40). Assim, a legislação brasileira amplia a responsabilidade dos municípios em relação à educação básica de seus cidadãos.

Procedimento de Análise

Este é um estudo descritivo em que se priorizou a análise qualitativa dos dados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; DELVAL, 2002). Após a identificação e criação do *corpus* a ser analisado, todos os documentos foram lidos na íntegra e organizados em uma planilha em arquivo *Word*, discriminando-se os seguintes conteúdos, quando presentes: política de formação continuada de profissionais da educação – objetivos, diretrizes e princípios norteadores –; cursos ofertados – temas. Primeiro foi realizada uma leitura minuciosa de todos os documentos. Após a leitura inicial foram extraídos os trechos dos documentos que atendem aos objetivos. Estes, por sua vez, foram organizados sistematicamente em unidades de categorização – ou categorias detalhadas – e depois foram agrupados em categorias resumidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de apresentarmos os resultados, certas elucidações são importantes: a) os conteúdos dos tópicos de apresentação dos resultados estão sublinhados; b) as categorias de análise encontram-se em itálico; c) apresentamos as definições das categorias que não são autoexplicativas e d) os dados dizem respeito às análises da proposição da política de formação continuada para profissionais da educação básica conforme as diretrizes e os registros nos documentos analisados – a análise não foi sobre como o município coloca em prática essa política. Destacamos ainda que os dados sobre a política de formação continuada dos profissionais da educação básica do município de Vitória-ES serão apresentados em dois blocos de organização: diretrizes e fundamentos norteadores e ações formativas desenvolvidas.

Diretrizes e Fundamentos Norteadores

Os dados referentes às diretrizes e aos fundamentos norteadores serão expostos sinalizando a frequência e a porcentagem com que o conteúdo foi encontrado e em quais documentos eles são mencionados. Apresentaremos e discutiremos os resultados de acordo com os seguintes eixos: pressupostos legais, pressupostos teórico-conceituais e processos organizativos da formação.

Os pressupostos legais (n=05), mencionados em D2 e D5, levam em consideração dispositivos legais tais como a legislação nacional *Plano Nacional da Educação* (n=02, 40%), a *Lei de Diretrizes* (n=01, 20%) e o *Plano Municipal de Educação de Vitória* (n=02, 40%). A partir da constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da *Lei de Diretrizes* de 1996 (BRASIL, 2017b), a formação continuada tornou-se ponto de debate no campo educacional (ARAÚJO *et al.*, 2015; ARAÚJO; MORORÓ, 2020; CARVALHO; MORORÓ, 2017; FAVERO *et al.*, 2020; GODINHO; FARIAS, 2018; HONÓRIO *et al.*, 2017; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; PERBONI; MILITÃO, 2014). Houve, ainda, aumento dos esforços dirigidos à implementação da LDB nas esferas federal, estadual e municipal da administração da educação no país e na ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar (GATTI, 2008).

Na legislação municipal, o *Plano Municipal de Educação de Vitória* [PMEv] – Lei n.º 8.829/15 – nota-se que a formação continuada também é indicada como estratégia para alcançar metas como a alfabetização, a ampliação de oferta da educação infantil, a educação especial, entre outros. Assim, a política de formação é organizada levando em

consideração os dispositivos legais da política nacional – a LDB e o PNE – articulando-a com a realidade do município.

Tendo apresentado as bases legais, podemos agora expor os pressupostos teórico-conceituais para as ações formativas do município. Os documentos estabelecem que a política de formação deve valorizar e priorizar os seguintes conteúdos, que podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 - Pressupostos teórico-conceituais para a política de formação continuada

Categorias	Número	Porcentagem [%]	Documentos
1. Articulação da teoria com a prática	12	19,7	D2, D3
2. Protagonismo dos profissionais	09	14,7	D1, D3, D4
3. Currículo como centralidade	08	13,1	D3, D4, D5
4. Demandas dos profissionais	07	11,5	D2, D3, D4, D5
5. Prática reflexiva	07	11,5	D4, D5
6. Foco no contexto da escola	07	11,5	D3, D4, D5
7. Conhecimentos científicos	04	6,5	D3, D5
8. Gestão coletiva e colaborativa	04	6,5	D3, D4, D5
9. Democratização do saber	03	5,0	D5
Total	61	100,0	..

Fonte: as autoras

O município tem acompanhado os debates no campo educacional sobre formação docente, pois fundamenta sua proposta em princípios como a *articulação da teoria com a prática*. Esse princípio sinaliza para a relevância de superar um modelo de formação de ações tecnicistas, como a simples exposição de teorias produzidas na academia, as quais, muitas vezes, ignoram o cotidiano escolar – ou seja, não têm articulação com a prática docente (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; FÁVERO *et al.*, 2020; GIORGI, 2014; HONÓRIO *et al.*, 2017; INBERNÓN, 2010; 2011; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; SANTOS, 2014). Assim sendo, a formação continuada deve questionar e legitimar os conhecimentos postos em prática; seu papel é descobrir a teoria e, com isso, remover o sentido pedagógico comum para estabelecer equilíbrio entre a prática e a teoria que sustenta a ação educativa (IMBERNÓN, 2011). Consequentemente, as formações devem ter o *currículo como centralidade* das ações; isto é, as propostas devem estabelecer diálogo com o currículo implementado pela Rede de Ensino e com as diretrizes curriculares estabelecidas pela legislação.

Outro princípio é considerar tanto as *demandas dos profissionais* quanto os *conhecimentos científicos*. As *demandas dos profissionais* são identificadas nos registros avaliativos, nos diferentes espaços de formação e de diálogos com as/os profissionais da educação da rede. Os *conhecimentos científicos*, por sua vez, são oriundos do debate de natureza teórica e conceitual realizado nos espaços de formação acadêmica, em especial, as pesquisas que envolvem a rede municipal como campo de investigação. Dessa maneira, é uma perspectiva que considera as situações educacionais surgidas da análise dos educadores como ponto de partida (PESSIM; LEITE, 2020), combinada à atualização científica e técnica (FAVERO *et al.*, 2020; IMBERNÓN, 2010; 2011).

A política também prioriza a *prática reflexiva*, processo de reflexão crítica sobre a ação educativa (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANANTE, 2014; FÁVERO *et al.*, 2020; GIORGI, 2014; HONÓRIO *et al.*, 2017; IMBERNÓN, 2010; 2011; SANTOS, 2014; SILVA, 2014); o *protagonismo dos profissionais* (ARAÚJO *et al.*, 2015; GIORGI, 2014; GODINHO; FARIAS, 2018; IMBERNÓN, 2010; 2011; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; SILVA, 2014; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014); o *foco no contexto da escola* para debate (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANANTE, 2014; IMBERNÓN, 2010; 2011); a *gestão coletiva e colaborativa* (IMBERNÓN, 2010); e a *democratização do saber* (ARAÚJO *et al.*, 2015). Portanto, de acordo com os documentos, a política de formação continuada deve incentivar a apropriação de saberes de um modo que leve o indivíduo de fato a uma prática crítico-reflexiva. Isso significa preparar os sujeitos para serem críticos e capazes de, conscientemente, fazerem opiniões políticas e culturais, bem como de participarem como atores construtores da própria história (FREIRE, 2014; 2019b; 2019c). Assim, a análise indica que o município observa, em seus documentos, a orientação de que a formação incentiva a apropriação de saberes pelos professores visando ao protagonismo e à ação crítico-reflexiva, contemplando a vida cotidiana da escola e os saberes, assim como demandas derivadas da experiência docente – ou seja, os educadores são sujeitos reflexivos e não objetos que atuam sobre suas práticas pedagógicas e formações.

O próximo eixo diz respeito aos processos organizativos das ações formativas. Neste, incluímos os objetivos da formação, temas para as ações, agentes envolvidos e ações de responsabilidade, público-alvo das ações, tipos ou formas de ações que serão consideradas como formativas, tempos, espaços, modalidades e recursos para as ações. A Tabela 2 apresenta os objetivos que devem ser contemplados pela política.

Tabela 2 - Objetivos da política de formação continuada de profissionais

Categorias	Número	Porcentagem [%]	Documentos
1. Valorização da carreira docente	05	25	D3, D5
2. Qualidade da educação	05	25	D3, D4, D5
3. Incentivo a pós-graduação	04	20	D2, D3, D5
4. Atuação ética	02	10	D2
5. Atuação política	02	10	D2, D3
6. Incentivo a formação superior	02	10	D2, D3
Total	20	100,0	..

Fonte: as autoras

Não há menção aos objetivos que a política deve perseguir no D1. Todos os demais documentos fazem referência a pelo menos uma categoria mencionada na Tabela 2. Por meio da análise dos objetivos, podemos afirmar que a rede municipal de Vitória tem a formação continuada como uma política educacional que visa contribuir para a *valorização da carreira docente* e para a *qualidade da educação*. Sobre este aspecto ressaltamos que autores criticam a visão de que a formação dos professores é a responsável pela valorização da carreira docente, esquecendo-se, por exemplo, de outros fatores, como plano de carreira, condições de trabalho, salário, entre outros (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; PERBONI; MILITÃO, 2014). De igual modo, há os que criticam que a formação continuada dos docentes é a condição para a qualidade do ensino, visto que outras questões – como a organização do sistema educacional – a influenciam (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; CIOFFI; BUENO, 2011; GATTI, 2016; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015). Porém consideramos que embora a formação continuada não seja suficiente, ela contribui de forma significativa tanto para a valorização do magistério quanto para a qualidade da educação (BERZENSKI, 2015; HONÓRIO *et al.*, 2017), principalmente quando se atenta para a qualidade da educação/formação ofertada aos profissionais (CIOFFI; BUENO, 2011).

Outros objetivos relevantes para a discussão deste trabalho são a *atuação ética* e a *atuação política* do profissional. O município de Vitória admite, com esses objetivos, que a atuação dos professores não é neutra (FERREIRA; SOUZA, 2018; GOERGEN, 2007; IMBERNÓN, 2010; LEPRE, 2019), uma vez que visa ao compromisso com a defesa da dignidade humana, inclusão e justiça social – e Freire (2017; 2019a) já defendia o caráter político e ético do ato de educar, quando este contribui para uma pedagogia libertadora.

Conforme a Tabela 2, são objetivos da política de formação continuada de profissionais o *incentivo a pós-graduação* e o *incentivo à formação superior* àqueles que não a possuem – estando de acordo com o que foi estabelecido pelo PNE (BRASIL, 2014), que estipulou como meta formar em pós-graduação 50% dos professores da educação básica até seu último ano de vigência (2024) e garantir a todos os profissionais formação continuada em sua área de atuação, inclusive graduação para os que não possuem, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Por sua vez, a respeito dos temas a serem trabalhados nas ações formativas, os documentos preconizam como diretrizes os assuntos apresentados na Tabela 3, que pode ser observada a seguir:

Tabela 3 - Temas que devem ser trabalhados pela Política de formação continuada

Categorias	Número	Porcentagem [%]	Documentos
1 Estudos sobre as diversidades	07	43,8	D2, D3, D4, D5
2. Educação de Jovens e Adultos (EJA)	03	18,6	D2
3. Educação Especial	02	12,5	D2
4. Leitura	02	12,5	D2
5. Alfabetização	01	6,3	D2
6. Tecnologias	01	6,3	D2
Total	16	100,0	..

Fonte: as autoras

Apenas a categoria *estudos sobre as diversidades* foi mencionada em mais de um documento. Esta sinaliza que as ações formativas devem trabalhar assuntos relacionados à educação indígena, à educação ambiental, às relações étnico-raciais, ao gênero e à diversidade sexual, ao trânsito, aos direitos humanos e à cultura da paz. Foi crescente, nos últimos anos, o debate se a escola deve ou não incluir esses assuntos. Por exemplo, o movimento “escola sem partido” defende que algumas dessas questões – como gênero, diversidade sexual, e outras religiões como as de matriz africana – não são de competência da escola (FERREIRA; SOUZA, 2018). Por outro lado, entendemos que discussões sobre as diversidades, como as questões étnico-raciais (CATANANTE, 2014), dizem respeito à vida cotidiana dos sujeitos e à sua realidade, então não é possível falar em educação sem contemplar esses assuntos.

Por sua vez, a legislação brasileira – Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), PNE (BRASIL, 2014) e Base Nacional Comum Curricular [(BNCC) (BRASIL, 2017a) – oferece respaldo para que conteúdos sobre as diversidades sejam contemplados pelos currículos escolares. O

PNE (2014) estabelece que os graduandos, futuros docentes, precisam ser qualificados para conduzir o processo pedagógico dos seus futuros alunos combinando a formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência. Esses são assuntos contemplados pela BNCC (BRASIL, 2017a) nas competências 9 e 10, que devem ser trabalhados com os alunos. As questões étnico-raciais foram estabelecidas pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que trata da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica.

Destacamos que política de formação continuada é uma Política Pública Educacional; logo, um direito e dever dos professores e obrigação do estado (BRASIL, 2017b). Por se configurar como uma política pública, ela representa uma conquista social de uma formação para a cidadania e para a emancipação dos cidadãos, sendo a educação um direito (HONÓRIO *et al.*, 2017). Assim, são considerados responsáveis por gerir/propor a política (n=06): em D5, o *poder público em geral* (n=01; 16,7%); em D3 e D5, a *secretaria de educação* (n=02; 33,3%); e, em D3, D4, D5, as *unidades de ensino* (n=03; 50%). O D2 considera que o responsável por estabelecer parcerias com outras esferas para efetivar as ações formativas é o *Poder público* (n=04, 100%). Enquanto D1, por outro lado, estabelece que o responsável por planejar, acompanhar e avaliar as ações é o *diretor da unidade de ensino* (n=01; 100%). Os D1 e D5 identificam o público-alvo, a saber, o *Servidor* (n=05, 100%).

No que diz respeito ao tempo (n=8) para as ações, os D1, D2, D3 e D5 preconizam a importância da inclusão de ações formativas *no horário de trabalho e no calendário da escola* (n=08; 100%). Por sua vez, relacionado aos espaços (n=6), D3 e D5 indicam a *escola como espaço privilegiado para a formação* (n=04; 66,7%); não descartando a possibilidade de *espaços coletivos interescolares* (n=02; 33,3%) de ações ofertadas pela SEME, as formações por eixo central, regionalizadas, temáticas, bem como os fóruns, congressos, seminários, eventos afins e parcerias.

Quanto aos tipos ou formas de ações que serão consideradas como formativas (n=12), identificamos duas modalidades: as *formações estruturadas* (n=07; 58,3%) e as *amplas e genéricas* (n=05; 41,7%). Os D3, D4 e D5 consideram as *formações estruturadas* como as proposições mais formalizadas de cursos organizados pelos sistemas de ensino em geral, os congressos, seminários, simpósios, entre outros formatos similares. Gatti (2008) critica que o aumento desses tipos de cursos tem base histórica nas condições emergentes da contemporaneidade que vê a formação como um requisito para a

atualização do trabalho docente. Não descartamos a importância dessas ações e da atualização dos conhecimentos científicos, no entanto os conteúdos necessitam ser trabalhados com base na realidade da escola e do sistema de ensino, pois a formação docente não se faz acumulando cursos, mas sim por meio da reflexão da ação educativa (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Assim, destacamos que D4 e D5 mencionam que as *formações amplas e genéricas* precisam ser consideradas nos seguintes aspectos: planejamentos individuais ou coletivos, ações pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes, atividades dos colegiados estudantis, reuniões de Conselhos de Classe, grupos de estudos escolares, entre outras ações que se configuram na organização e potencialização do trabalho docente. Essas são ações de formação permanente dos profissionais, pois valorizam os espaços e ações dentro do ambiente de trabalho, isto é, valorizam a escola como espaço privilegiado para a formação continuada (ALVORADO-PRADA *et al.*, 2010; ARAÚJO *et al.*, 2015; IMBERNÓN, 2010). Nesse sentido, as reflexões e a produção de saber se fundamentam na prática cotidiana docente de forma contextualizada (ARAÚJO *et al.*, 2015; FÁVERO *et al.*, 2020; HONÓRIO *et al.*, 2017; IMBERNÓN, 2010). Sob essa ótica, independentemente da forma ou tipo das ações formativas, estas devem beneficiar a formação pessoal e o desenvolvimento profissional dos educadores (IMBERNÓN, 2011).

Por fim, quanto à modalidade das ações formativas, D3, D4 e D5 sinalizam que estas podem ocorrer nas modalidades *presencial ou semipresencial* (n=04; 100%), sendo que na semipresencial é prevista (D2, D3, D4 e D5) a utilização de *recursos eletrônicos* (n=04, 100%). Ambos os conteúdos, modalidades e recursos, possuem respaldo na legislação nacional (BRASIL, 2017b) que prevê que a formação continuada dos profissionais de magistério poderá utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Ações Formativas Desenvolvidas no Município de Vitória-ES

Analisaremos as ações formativas ofertadas aos profissionais entre 2013 e 2017 com base nos dados e informações dos relatórios D3 e D4. Destacamos que todas as afirmações realizadas no presente estudo foram elaboradas com base nas informações contidas nos relatórios e não na análise das ações formativas propriamente ditas. Assim, de acordo com os relatórios analisados, as ações formativas ofertadas aos profissionais da educação básica da rede municipal de Vitória são coordenadas por quatro agentes: o Polo Universidade Aberta do Brasil (UAB), as Unidades de Ensino (UE), parcerias com outros órgãos ou instituições e SEME.

O Polo Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio termo de Adesão firmado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), oferta formação a distância aos profissionais da educação da Rede Municipal de Vitória, oportunizando o acesso a cursos de especialização, aperfeiçoamento e formações iniciais. As ações desenvolvidas pelo Polo UAB representaram a colaboração da esfera federal com os municípios e estados, um esforço para ofertar aos profissionais da educação básica oportunidades de formação continuada.

Houve também atividades formativas desenvolvidas pelas UE. De acordo com relatórios, essas ações consideraram como ponto de partida e de chegada os contextos escolares em que os profissionais atuam (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANTE, 2014; IMBERNÓN, 2010; 2011; PESSIM; LEITE, 2020), propondo ações e reflexões em bases teóricas que permitiram sustentar as práticas educativas (FAVERO *et al.*, 2020; IMBERNÓN, 2010; 2011) em consonância com os referenciais da rede de ensino. Isso posto, observaram as diretrizes de fundamento teórico-conceitual que determinam o *foco no contexto da escola* para debate, e as diretrizes de processos organizativos que sinalizam a *escola como espaço privilegiado para a formação*.

Por sua vez, conforme os documentos analisados, as ações em parcerias com outros órgãos ou instituições – públicas ou privadas – foram apresentadas em consonância com o eixo central de formação determinado pela SEME e estabeleciam diálogo com o currículo implementado pela Rede de Ensino. O planejamento foi realizado de forma coletiva entre instituições proponentes e escolas envolvidas na intenção de verificar interesses e necessidades específicas. Portanto as propostas formativas, assim como sinalizam as diretrizes e os fundamentos norteadores, buscaram atender às demandas e necessidades das UE (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANTE, 2014; IMBERNÓN, 2010; 2011) por meio do diálogo e com *gestão coletiva e colaborativa* (IMBERNÓN, 2010).

Com relação às ações formativas desenvolvidas pela SEME, essas foram ofertadas *dentro ou fora do horário de trabalho* nas modalidades *presencial* ou *semipresencial*. Nas ações semipresenciais é utilizada a Plataforma VixEduca, um ambiente virtual que oferece atividades de aprofundamento de estudos, fóruns de debates, vídeos, links e outros, potencializando as formações e complementando a carga horária presencial dos cursistas. Assim, conforme garantido pelas diretrizes e fundamentos norteadores, as ações coordenadas pela SEME aconteceram nos *espaços coletivos interescolares e no horário de trabalho*, nas modalidades *presencial* ou *semipresencial*, e utilizaram *recursos eletrônicos*.

Como apontado anteriormente, as diretrizes da política do município, assim como a legislação nacional (BRASIL, 2017b), prescrevem que essas ações devem ocorrer dentro do horário de trabalho e, além disso, sejam incluídas no calendário escolar. Defendemos que as ações formativas aconteçam conforme preconizado pelas diretrizes e fundamentos norteadores para que não haja sobrecarga do horário de trabalho dos docentes, o que pode prejudicar o engajamento nessas ações.

A SEME também incentiva que os professores participem de cursos de pós-graduação e demais espaços de formação como congressos, seminários e afins. Além disso, o plano de carreira do magistério da prefeitura de Vitória assegura o licenciamento periódico remunerado para aperfeiçoamento profissional continuado, incluindo pós-graduação. Assim, o incentivo mencionado pela SEME e o aspecto abordado do plano de carreira da prefeitura de Vitória estão de acordo com o estabelecido pelas diretrizes e fundamentos norteadores como um dos objetivos da política na categoria *incentivo a pós-graduação*.

Por sua vez, realizamos um levantamento de todos os temas, títulos e objetivos das ações listadas nos relatórios. A partir da análise dessas informações categorizamos os temas trabalhados pelas formações, como pode ser observado na Tabela 4. Destacamos que o número de temas não corresponde ao número de ações, visto que uma mesma ação pode abordar mais de um assunto.

Tabela 4 - Temas das ações formativas desenvolvidas entre os anos de 2013-2017

Categorias	Número	Porcentagem [%]
1. Temas sobre diversidades	54	50,5
2. Currículo	11	10,3
3. Aprendizagem	08	7,5
4. Gestão pedagógica	08	7,5
5. Saúde	06	5,6
6. Legislação	04	3,7
7. Educação integral	02	1,9
8. Informática e tecnologia	02	1,9
9. Gestão escolar	02	1,9
10. Alfabetização	02	1,9
11. Educação de jovens e adultos	01	0,9
12. Gestão pública	01	0,9
13. Educação especial	01	0,9
14. Planejamento	01	0,9
15. Leitura	01	0,9
16. Não foi possível identificar	03	2,8
Total	107	100,0

Fonte: as autoras

Todos os temas (*estudos sobre as diversidades, EJA, Educação Especial, leitura, alfabetização e tecnologias*) preconizados pelas diretrizes e fundamentos norteadores foram contemplados nas ações. Logo, podemos afirmar que seguiram as diretrizes estabelecidas e o que propõe a legislação nacional. Além desses, os temas trabalhados nas formações foram ampliados com outros nove assuntos, como currículo, aprendizagem, gestão pedagógica e outros.

Em *estudos sobre diversidades* reunimos os conteúdos relacionados à diversidade, como educação ambiental (n=18), relações étnico-raciais (n=10), arte e cultura (n=10), desigualdade social (n=04), direitos humanos (n=04), gênero (n=03), cidadania (n=03) e violência (n=02). Como observado, metade do número total de temas trabalhados diz respeito a *estudos sobre diversidades*, o que pode indicar uma preocupação por parte da SEME em contribuir para a formação para a diversidade tanto dos educadores quanto dos educandos. Honório *et al.* (2017) defendem que a educação para os direitos humanos é uma maneira de efetivar o conjunto de direitos humanos que são reconhecidos pelo Estado brasileiro, de forma a fortalecer a democracia.

Outro fator que evidencia a importância em trabalhar esses temas diz respeito à reflexão de que a formação do sujeito transcende o ensino que pretende a atualização científica, pedagógica e didática, e se configura na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a conviver com mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2011). Ou seja, contribui para a reflexão de que o educador não pode ser neutro diante da humanização ou desumanização do ser humano, e que conseqüentemente a ação pedagógica ou está a favor da humanização e da pedagogia da libertação, como defendemos, ou a favor da permanência na pedagogia dos oprimidos, contribuindo para manter as formas de opressão (MENDONÇA, 2019; FREIRE, 2019a).

Encerramos nossa análise ressaltando que o reconhecimento e a afirmação da importância desses conteúdos, tanto na formação continuada dos professores quanto na ação pedagógica junto aos alunos, é uma forma que pode corroborar para a educação voltada à paz, ao respeito, à igualdade e à tolerância entre as pessoas; a educação que favorece o desenvolvimento humano dos sujeitos, cognitivo, afetivo, social e moral, de forma a contribuir para sua autonomia e emancipação. Consideramos, então, que é de suma importância também incluir conteúdos relacionados à educação em valores morais, como convivência democrática, justiça, respeito, solidariedade, dentre outros valores éticos e morais. Ressaltamos que a legislação brasileira preconiza que esses assuntos sejam trabalhados pela escola (BRASIL, 2000; 2007; 2013; 2017a). Portanto a ausência desses temas na formação continuada pode ser considerada como uma carência no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo compreender e discutir a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no município de Vitória – capital do estado do Espírito Santo –, bem como identificar os temas das ações formativas ofertadas aos profissionais da rede. Esta investigação se inscreve em uma abordagem qualitativa e de análise de documentos institucionais e de gestão dos processos que envolvem a formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES.

A análise dos documentos indicou que a política de formação continuada de profissionais da educação básica do município de Vitória-ES é fundamentada em pressupostos legais e teórico-conceituais (ARAÚJO *et al.*, 2015; GIORGI, 2014; GODINHO; FARIAS, 2018; IMBERNÓN, 2010, 2011; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; SILVA, 2014; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014), e na ação crítico-reflexiva (ARAÚJO *et al.*,

2015; CATANANTE, 2014; FÁVERO *et al.*, 2020; GIORGI, 2014; HONÓRIO *et al.*, 2017; IMBERNÓN, 2010; 2011; SANTOS, 2014; SILVA, 2014). Ou seja, a organização da política do município tem acompanhado tanto a legislação nacional quanto os debates no campo educacional a respeito da formação docente, inscrevendo-se, além disso, enquanto proposta que incentiva a apropriação de saberes pelos professores visando ao protagonismo e à gestão coletiva e colaborativa dos profissionais durante as ações, bem como contemplando a vida cotidiana da escola, os saberes e demandas derivadas da experiência docente.

Ao realizarmos a análise comparativa entre os pressupostos teórico-conceituais e os registros das ações formativas realizadas entre 2013 e 2017, observamos que essas contemplaram os seguintes pressupostos: o *foco no contexto da escola* para debate e *gestão coletiva e colaborativa* das ações. Quanto aos pressupostos organizativos estabelecidos pelas diretrizes, constatamos que as ações observaram as seguintes diretrizes estabelecidas: o objetivo de *incentivo a pós-graduação*, concedendo licenças aos servidores da rede para que eles possam realizar cursos de pós-graduação; os temas, em que todas as categorias preconizadas em diretrizes e fundamentos norteadores foram contempladas nas ações realizadas, sendo que a mais trabalhada versa sobre *as diversidades*; o tempo para realizar as formações, parte delas foram incluídas *no horário de trabalho*; quanto aos espaços em que aconteceram as ações, parte teve a *escola como espaço privilegiado para a formação*, e parte aconteceu *nos espaços coletivos interescolares*; as modalidades *presencial e semipresencial*; e os *recursos eletrônicos*.

Assim, consideramos que o município de Vitória sustenta a formação continuada de profissionais da educação de acordo com a preconização estabelecida por documentos legais, que se encadeiam dando fundamento a uma política municipal que busca alcançar uma formação continuada articulando os debates do campo educacional – tanto teóricos e acadêmicos quanto os resultantes das práticas docentes – com as proposições legais estabelecidas pela legislação brasileira e, também, com ações que são ofertadas aos servidores da rede.

Ressaltamos que esta análise foi realizada com base nos registros dos documentos e não na observação das práticas propriamente ditas. Sugerimos pesquisas futuras partindo das ações formativas como locus de pesquisa, e que busquem conhecer o juízo dos profissionais que participam dessas ações sobre a importância e eficácia dos cursos ofertados e os possíveis impactos sobre a sua atuação docente. Que pesquisas futuras possam explorar essas outras dimensões a fim de oferecer um panorama cada vez melhor da política de formação continuada

no município de Vitória. No mais, esperamos que nosso estudo possa contribuir para as áreas da Educação e da Psicologia – principalmente sobre a formação continuada de professores da educação básica – no que diz respeito ao conhecimento e aos debates que envolvem a política municipal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago., 2010.

ARAÚJO, C. S. F.; MORORÓ, L. P. O Conselho Municipal de Educação como instrumento de controle social das políticas públicas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 30, julho de 2020.

ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Edição atualizada até março de 2017b. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em: www.senado.leg.br/livraria. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. Secretaria de Educação Básica MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação, n. 125). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 4 de ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos Temas Transversais: Ética. v. 8, 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

CARVALHO, M. P.; MORORÓ, L. P. A legislação sobre formação continuada de professores em Vitória da Conquista-BA. **XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**. p. 1607-1611. 26 a 29 de setembro de 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/7020/6824>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CATANANTE, B. R. Formação de professores para a educação étnico-racial no Plano de Ações Articuladas (PAR). *In*: MARQUES, E. P. S.; MACHADO, V. M. **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba: CRV, 2014.

CIOFFI, L. C.; BUENO, J. L. P. Análise das bases legais que fundamentam a política de formação de professores no Brasil. *In*: **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Ibero Americano de Políticas e Administração da Educação, Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011)**, São Paulo, 2011.

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

FÁVERO, A. A.; PAGLIARIN, L. L. P.; TREVISOL, M. G. Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01-18, an./mar., 2020.

FERREIRA, J. M. de G.; SOUZA, G. P. Reflexões acerca do movimento 'Escola sem Partido' inspiradas pelas teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago., 2018.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Política e educação**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008.

- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIORGI, C. A. G. Prefácio. *In*: MARQUES, E. P. S.; MACHADO, V. M. **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- GODINHO, J. D.; FARIAS, M. E. Formação docente no Brasil: analisando os contextos social e legislativo através de cinco décadas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.192-210, maio/ago., 2018.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: Cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out., 2007.
- HONÓRIO, M. G. *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul-set., 2017.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).
- LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 1-17, 2019.
- MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.
- MENDONÇA, E. F. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- PERBONI, F.; MILITÃO, A. N. A fragmentação da carreira docente no estado de São Paulo. *In*: MARQUES, E. P. S.; MACHADO, V. M. **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- PESSIM, M. O. S.; LEITE, E. A. P. A avaliação e o erro no processo de ensino-aprendizagem na formação inicial e continuada de professores de matemática. **Revista Prática Docente**. v. 5, n. 1, p. 544-562, jan./abr., 2020.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- SANTOS, M. de L. Alguns apontamentos sobre a formação de docente para a educação de jovens e adultos no Brasil e no Município de Dourados na atualidade. *In*: MARQUES, E. P.

S.; MACHADO, V. M. **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SILVA, T. Formação continuada de professores alfabetizadores: como o PNAIC 2013 efetivou esse programa. *In*: MARQUES, E. P. S.; MACHADO, V. M. **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VITÓRIA. **Plano Municipal de Educação de Vitória-ES** [PMEv]. Lei 8.829 de 25 de junho de 2015. Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo, 2015. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=194334>. Acesso em: 15 abr. 2018.

VITÓRIA. **Política de formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória**. Secretária Municipal de Educação, 2018.

VITÓRIA. **Regimento Comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória-ES**. Secretária Municipal de Educação, s.d. Disponível em: http://sistemas7.vitoria.es.gov.br/boletim/Recursos/Arquivos/Regimento_Interno.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

VITÓRIA. **Relatório de gestão 2013-2016 da gerência de formação e desenvolvimento em educação** (GFDE). Secretária Municipal de Educação, 2016.

VITÓRIA. **Relatório de gestão 2017 da gerência de formação e desenvolvimento em educação** (GFDE). Secretária Municipal de Educação, 2017.

5 JUÍZOS DE EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VITÓRIA-ES

Resumo: Este artigo buscou descrever o contexto escolar de uma instituição pública de Ensino Fundamental por meio dos juízos de educadores acerca das características da escola e seu entorno, bem como da qualidade das relações sociais, dos principais problemas da instituição e de suas possíveis resoluções. A pesquisa é de delineamento qualitativo e os dados apresentados são provenientes de entrevistas com 14 educadores. A análise do contexto escolar possibilitou a identificação e compreensão de elementos que contribuem para a qualidade da atmosfera e ambiente escolar, destacando os aspectos do cotidiano da instituição que, juntamente da proposição de ações que promovam a qualidade do convívio escolar e o desenvolvimento moral dos alunos, merecem maior atenção.

Palavras-chave: Escola. Convívio escolar. Desenvolvimento moral. Ensino Fundamental.

Abstract: This article sought to describe the school context of a public elementary school institution through the judgments of educators about the characteristics of the school and its surroundings, as well as the quality of social relations, the main problems of the institution and its possible resolutions. The research is based on a qualitative data analysis and the data presented comes from interviews carried out with 14 educators. The analysis of the school context enabled the identification and understanding of elements that contribute to the quality of the school atmosphere and environment, highlighting the aspects of the institution's daily life that, together with the proposition of actions that promote the quality of school life and the moral development of students, deserve more attention.

Keywords: School. School life. Moral development. Elementary School.

INTRODUÇÃO

A escola é um dos principais espaços para a socialização e o desenvolvimento dos sujeitos. Na atualidade, contudo, ela tem enfrentado diversos percalços. Dentre eles, podemos destacar as condições inadequadas de funcionamento e níveis elevados de insucessos acadêmicos; bem como a existência de alunos em situação de risco e vulnerabilidade social que, somada à falta de formação profissional coerente, impacta diretamente na organização pedagógica e no convívio escolar (BERKOWITZ *et al.*, 2017; MIRANDA *et al.*, 2019). Além dessas questões, a realidade das escolas brasileiras é estritamente atravessada por problemas de convivência, os quais se destacam agressões, indisciplina, bullying e violência (ALCÂNTARA *et al.*, 2019; GARCIA, 2013; GONÇALVES *et al.*, 2005; PEREIRA *et al.*, 2016; TOGNETTA, 2013a; VINHA, 2013; VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Esses problemas — principalmente a violência física e o bullying — aumentam a vulnerabilidade do corpo discente, comprometendo o seu bem-estar e, conseqüentemente, sua qualidade de vida (ALCÂNTARA *et al.*, 2019). Na esteira

dessas discussões, Tognetta (2013a) destaca que a convivência escolar tem sido cada vez mais marcada por conflitos que, muitas vezes, são mal compreendidos, evitados, contidos ou ignorados pelos educadores.

Ao refletirem sobre os conflitos de convivência na escola, Tognetta *et al.* (2010) destacam que professores responsabilizam o contexto social, político e econômico dos estudantes pelos problemas de convivência que perpassam a realidade escolar. Miranda *et al.* (2019) sinalizam que fatores externos — como a violência e a interferência do tráfico, por exemplo — são possíveis influências negativas no referido ambiente, o que nos permite inferir que há uma relação entre o contexto social do aluno e a convivência escolar.

Ainda no que diz respeito aos conflitos, as escolas brasileiras têm encarado grande dificuldade no que tange ao processo de construção de soluções possíveis para essa urgente problemática (VINHA; TOGNETTA, 2009). Diante de situações de conflito de convivência no contexto escolar, muitos professores afirmam que não sabem como intervir de maneira construtiva; ou seja, não sabem como mediar o acontecimento conflituoso de forma a favorecer a aprendizagem de valores e normas (VINHA, 2013; VINHA; TOGNETTA, 2009).

Um dos fatores que explicam a falta de segurança e de preparo dos profissionais para lidar com os conflitos de convivência é a fragilidade das formações iniciais e continuadas (GARCIA, 2013). Autores apontam que os cursos de formação de educadores raramente abarcam conteúdos como o desenvolvimento moral e a educação em valores, deixando o profissional sem o preparo necessário para lidar com segurança ao defrontar-se com os desafios de convivência na escola (COUTO; ALENCAR, 2015, 2019; COUTO; ALENCAR; SALGADO, 2017; GARCIA, 2013; MENIN, 2014; TOGNETTA, 2010; VINHA; TOGNETTA, 2009).

Ressaltamos, a partir desses apontamentos, que compreendemos que é responsabilidade das escolas o trabalho sistemático e institucional que vise à proposição de formas de convívio que não idealizem a ausência de conflitos nas relações, pois o conflito é uma oportunidade para trabalhar a tolerância e o respeito (LEME, 2013; PEREIRA *et al.*, 2016; SANTOS *et al.*, 2014; TOGNETTA, 2013a, 2013b; VINHA, 2013; VINHA; TOGNETTA, 2009; VIVALDI, 2020). Portanto, concordamos que um dos papéis da escola é proporcionar ao aluno um ambiente que valorize o processo educativo, a formação de personalidades éticas, a autonomia moral e intelectual (VIVALDI, 2020).

Defendemos, assim, a necessidade de uma educação em valores morais — de uma formação que favoreça o desenvolvimento de valores (VINHA *et al.*, 2017). A escola deve ser o espaço que privilegia o diálogo e a transformação pessoal e coletiva com o objetivo de orientar os alunos de forma autônoma em situações de conflitos de valores. Nas palavras de Puig *et al.* (2000), essa educação deve possibilitar “a aprendizagem de uma maneira de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e valores” (p. 17).

Nessa empreitada, devemos considerar as relações entre escola, família e comunidade, nas quais todos os agentes — tais como os pais e os educadores — são envolvidos na formação moral dos alunos (ARAÚJO; AQUINO, 2001; VIVALDI; VINHA, 2014). A qualidade dessas relações pode ser um impulso para a efetivação da educação em valores morais, uma vez que estudos sinalizam que alguns professores possuem a falsa crença de que os pais dos discentes menos privilegiados são mais omissos com seus filhos e, devido a isso, agem com negligência e pouca participação na vida escolar (FONSECA *et al.*, 2019; SARAIVA; WAGNER, 2013; TOGNETTA *et al.*, 2010).

Assim, atribui-se aos estudantes e suas famílias a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dessa relação. Isso pode ser observado no estudo de Eyung (2013), cujos resultados indicam que professores acreditam que a melhora no convívio entre pais/família e professores é de responsabilidade dos pais, na mesma medida em que a melhora da relação entre alunos e professores é de responsabilidade dos alunos. Sobre essa reflexão, ressaltamos que é necessário que os educadores produzam novas representações acerca das famílias para que, nesse sentido, seja possível o estabelecimento de relações positivas entre os diferentes membros da comunidade escolar de um modo que propicie a boa convivência entre os diversos atores que a compõem (ALCÂNTARA *et al.*, 2019).

Retomando o debate a respeito da educação em valores morais, defendemos que esta deve favorecer o desenvolvimento da autonomia moral (PIAGET, 1996; PUIG *et al.*, 2000), cuja consciência crítica possibilite que sujeitos avaliem de forma permanente as regras sociais (VIVALDI; VINHA, 2014). Piaget (1930/1996), tratando do assunto, defende que existem duas tendências morais: a moral da heteronomia e a da autonomia. A primeira é marcada pelas relações de coação e respeito unilateral em que a obediência às regras se constitui pela figura de autoridade e pelo medo da punição; por outro lado, a moral da autonomia é baseada nas relações de cooperação, bem como no respeito mútuo

— através dela, então, a regra é obedecida porque há o entendimento do princípio que a legitima.

Sob essa ótica, é preciso utilizar estratégias e práticas escolares que estimulem os alunos ao exercício de conhecimento e legitimação de valores morais que inspirem a convivência. Para isso, pode-se contar com métodos verbais e ativos (PIAGET, 1996), sendo que o verbal pode ser mais impregnado de coação adulta ou mais direto e próximo da criança. Além dos procedimentos discutidos por Piaget, La Taille (2009) destaca que é preciso dar ênfase, na educação em valores morais, à qualidade das relações sociais dentro da escola. Ou seja, além das lições que exortam os valores morais — como a justiça, por exemplo —, é preciso haver uma vida social, na sala de aula e fora dela, baseada no respeito mútuo e na cooperação, pois só assim é possível levar os sujeitos a compreenderem e legitimarem tais princípios.

Partimos do pressuposto de que ambientes escolares marcados por experiências de injustiças (MENIN; BATAGLIA, 2017), excesso de regras desnecessárias (VINHA *et al.*, 2017) e gestão autoritária e coercitiva (LEME, 2013) não contribuem para o desenvolvimento da autonomia; logo, a escola que busca favorecer o desenvolvimento moral de seus alunos deve ter um ambiente cooperativo. Além disso, a boa qualidade do convívio escolar estimula a autoestima e resiliência dos discentes (ANDRADE, 2012).

Tendo em vista o papel da escola na educação em valores morais dos indivíduos, argumentamos que é relevante conhecer a realidade escolar e a qualidade das relações sociais que permeiam o cotidiano dos alunos e do corpo pedagógico. Identificar as principais questões da escola e conhecer o impacto que elas causam tanto no desenvolvimento moral quanto na aprendizagem dos sujeitos pode possibilitar aos gestores, professores e outros profissionais que trabalham em instituições educativas a construção de análises da escola em que atuam com o intuito de modificá-la. Assim, é relevante realizar o diagnóstico para implementar projetos de educação em valores morais a fim de que eles atendam às questões contextuais da instituição (GARCÍA; PUIG, 2010; LA TAILLE, 2009; PUIG, 2007; SILVA; MENIN, 2015).

Podemos citar várias ações que nos permitem a elaboração de um diagnóstico do contexto escolar, de procedimentos qualitativos – como os grupos focais, métodos de observação, entrevistas, pesquisas com estudantes, funcionários e familiares (MORO *et al.*, 2019; VINHA; MORAIS; MORO, 2017; VINHA *et al.*, 2018) – aos procedimentos quantitativos, dos quais se destacam a Escala de Valores Sociomorais (MARQUES *et al.*,

2017; TAVARES; MENIN, 2015)² e o Questionário de Análise do Clima Escolar (BIDÓIA, 2020; CASTELLINI, 2019; MELO; MORAIS, 2019; MORO *et al.*, 2019; VINHA; MORAIS; MORO, 2017; VINHA, 2017; VINHA *et al.*, 2018; VIVALDI, 2020).

Considerando o que expusemos até aqui, assumimos no presente artigo que, no que diz respeito às características do contexto escolar, alguns aspectos podem favorecer ou prejudicar a qualidade do convívio e do ambiente escolar. Assim, buscamos conhecer o contexto de uma instituição de ensino por meio dos juízos dos educadores acerca das características da escola e de seu entorno; assim como da qualidade das relações sociais que lá se estabelecem, dos principais problemas da instituição e das ações que visam a suas soluções. As respostas dos participantes às questões do presente estudo apresentarão características da escola no que tange a sua organização e estrutura física; bem como as relações humanas estabelecidas entre ela, a família dos estudantes e a comunidade — elementos que, tensionados entre si, fundamentam o clima escolar³.

MÉTODO

Participantes

Participaram 14 educadores do turno vespertino de uma instituição escolar de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) da rede municipal de ensino de Vitória, no estado do Espírito Santo, que ocupavam as seguintes funções: diretora, pedagoga, coordenadora e professor. Vale mencionar que a instituição contava com 75 funcionários, incluindo professores, corpo técnico-administrativo, profissionais da limpeza, portaria e cozinha.

Do total de participantes, dez são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Entre eles, 11 tinham vínculo efetivo com a escola e três eram contratados por designação temporária. Quanto ao tempo de trabalho na instituição investigada, um único docente lecionava na escola há mais de dez anos, nove começaram a atuar na escola nos últimos oito anos e os outros quatro professores ingressaram em 2017. Os professores (n=11) lecionavam as disciplinas de Artes, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Matemática e núcleo comum (1º ao 5º ano).

² Os autores definem o termo “sociomoral” como os valores que orientam como devemos viver e ser com os outros e conosco; valores que devem estar de acordo com os costumes, normas, princípios estabelecidos pela sociedade, cultura ou crenças que delimitam o que é certo, bom e justo — valores, portanto, associados ao dever moral.

³ As reflexões e discussões que serão apresentadas não oferecem a análise desse fenômeno, tendo em vista que não utilizamos instrumentos para avaliação do clima escolar e, além disso, não escutamos toda a comunidade escolar.

Instrumento e procedimentos

Selecionamos a escola com base em dois critérios. O primeiro deles exigia que ao menos um profissional já tivesse participado de um estudo anterior, que buscou investigar e descrever experiências de educação em valores morais realizadas em escolas municipais de Ensino Fundamental do Espírito Santo. Realizamos, em tal estudo, um levantamento por meio de aplicação de questionários aos profissionais da educação do aludido estado.

Dos 125 questionários obtidos, apenas 46 continham relatos de experiências de educação em valores morais. Nos outros 79 questionários, constatou-se que os respondentes nunca participaram de experiências ou projetos com o foco em pauta. Diante disso, para a presente investigação, optamos por selecionar uma escola em que trabalhasse pelo menos um participante do estudo anterior que tenha afirmado que nunca participou de experiência de educação em valores morais. Esse critério foi adotado visto que, além do estudo relatado no presente artigo, desenvolvemos, em momento posterior à análise do contexto escolar, um curso de formação para profissionais da escola participante no tema da educação em valores morais. O segundo critério foi baseado na conveniência: a escola deveria estar localizada no município de Vitória e ser próxima à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A partir desses critérios, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) para desenvolver o trabalho e realizamos visitas pontuais às escolas verificando a viabilidade da pesquisa. Visitamos quatro instituições, mas as três primeiras não apresentaram disponibilidade para participar de nossa pesquisa. Na quarta, após a anuência da diretora, realizamos o convite aos demais educadores da instituição. Ao todo, 19 educadores do turno vespertino demonstraram interesse. Destes, selecionamos 14 profissionais que tinham disponibilidade para participar da entrevista.

Executamos entrevistas individuais com roteiro semiestruturado que contemplou os seguintes aspectos: 1) caracterização do participante; 2) descrição do ambiente escolar; 3) características do entorno escolar — particularidades da população residente no bairro em que a instituição se encontra e as especificidades das instituições presentes ao redor do colégio; 4) serviços provenientes das instituições externas utilizados pela escola; 5) qualidade das relações interpessoais estabelecidas na escola; 6) problemas existentes na instituição e os procedimentos utilizados para solucioná-los.

As entrevistas aconteceram entre maio e junho de 2017, no espaço físico da escola em horário agendado com o profissional — com exceção de um professor, que agendou a entrevista em outra escola na qual lecionava. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio

e posteriormente transcritas. A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Nº2.182.097) e seguiu os procedimentos éticos previstos na Resolução 466/12 (BRASIL, 2012). Portanto, a escola assinou um termo de autorização, e os entrevistados, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tratamento dos dados

Realizamos uma análise qualitativa dos dados de acordo com a sistematização proposta por Sampieri, Collado e Lucio (2013). Tal sistematização compreendeu os seguintes passos: 1) transcrição na íntegra de todas as entrevistas; 2) leitura minuciosa da transcrição das entrevistas; 3) agrupamento de categorias detalhadas em categorias resumidas de análise, que receberam um nome de acordo com o seu significado. As categorias foram elaboradas após a leitura das entrevistas, quando analisamos cada segmento de dado buscando compreender o que cada um significava e a que se referia. Por comparação, estabelecemos as unidades de análise e as classificamos como similar ou diferente de outras. Posteriormente, de acordo com o conteúdo de cada unidade de análise, estabelecemos o nome das categorias. Todos os dados foram organizados em panoramas em arquivos de *Word*, analisados pela primeira autora e, em sequência, por dois interjuízes — segunda e terceira autoras deste artigo — que validaram os agrupamentos de categorias de análise.

RESULTADOS

Algumas elucidacões sobre os dados: a) o número total de respostas e/ou justificativas (n) variou em algumas questões visto que em determinadas perguntas os profissionais podiam fornecer mais de uma resposta ou justificativa; b) os tópicos de apresentação dos resultados estão sublinhados; c) as categorias encontram-se em itálico; d) apresentamos as definições das categorias com maior relevância teórica para o estudo e aquelas que não são autoexplicativas.

Para conhecermos as características do contexto escolar perguntamos aos profissionais como eles descreveriam o contexto da instituição. Os aspectos mencionados dizem respeito aos alunos, aos professores e à escola. As categorias de análise são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Características dos alunos, da instituição e dos professores.

Categorias		Número
Alunos		
1.	Clientela boa de trabalhar	09
2.	Origem em comunidades com risco social	08
3.	Origem em famílias que não se envolvem	07
4.	Problemas de aprendizado	03
5.	Moram em abrigo	03
6.	São indisciplinados	02
7.	Origem em famílias que se envolvem	02
8.	Origem em famílias bem estruturadas	01
Instituição		
9.	Não é uma escola de bairro	09
10.	Problemas de infraestrutura	04
11.	Não recebe a devida atenção da prefeitura	04
12.	Tranquila	03
13.	Desorganizada	02
14.	Aberta as ideias e sugestões	02
15.	Espaço físico grande	02
16.	Poucas turmas com poucos alunos	02
Professores		
17.	Indisciplinados	01
18.	Boa equipe profissional	03
Total		67

Fonte: elaborado pelas autoras.

Entre as características atribuídas aos alunos destaca-se a *origem em comunidades com risco social*. Ou seja, os participantes afirmam que a escola atende alunos de comunidades que apresentam fatores de risco para o desenvolvimento psicológico e social, como a pobreza, a violência, maus-tratos e outros problemas sociais. Sobre a instituição, o aspecto mais mencionado é que ela *não é uma escola de bairro* — isto é, não atende os alunos que residem no bairro em que está situada. Por sua vez, aos professores são atribuídos dois aspectos: que são *indisciplinados* — não seguem as normas de organização da rotina —, e que compõem *uma boa equipe profissional*, sendo caracterizados como amigáveis e de fácil relacionamento.

No que se refere às características do entorno da escola (a comunidade externa, a

vizinhança), perguntamos aos educadores como eles as descreveriam, quais outras instituições ocupam a região e quais serviços dessas instituições a escola utiliza. O entorno foi caracterizado das seguintes formas (n=34): *tranquilo* (n=10), *rodeado por outras comunidades com risco social* (n=09), *boa estrutura* (n=06), *não utiliza os serviços da escola* (n=04), *utiliza os serviços sem participação ativa* (n=02) e *não sei falar* (n=03). Quanto às instituições que existem na região da escola, os profissionais forneceram 50 respostas. Dos serviços citados, a escola utiliza os seguintes (n=21): *unidade básica de saúde* (n=10), *centros municipais de assistência social* (n=06), *polícia* (n=02), *instituição de ensino superior federal* (n=02) e *SEME* (n=1).

Quanto à qualidade das relações sociais na escola, questionamos os profissionais se eles gostavam de atuar na instituição. Além disso, pedimos que eles justificassem suas respostas e descrevessem seus respectivos relacionamentos com outros agentes escolares. Todos os profissionais afirmaram gostar de atuar na instituição. Como justificativas (n=25) são apresentados os seguintes argumentos: *relacionamento com a equipe escolar* (n=11), *relacionamento com os alunos* (n=07), *localidade* (n=03), *pequeno número de alunos por sala* (n=02) e *infraestrutura e tecnologia* (n=02).

Acerca dos relacionamentos na escola, inicialmente apresentaremos a relação entre os professores e a equipe gestora. Depois, descreveremos o relacionamento dos profissionais com os alunos e, por fim, com os demais profissionais da escola. A especificação dos dados referentes ao relacionamento entre os educadores pode ser observada na Tabela 2.

Tabela 2: Características dos alunos, da instituição e dos professores.

Categorias	Professores	Direção	Coordenação	Pedagoga
1. De conversa	09	11	09	11
2. Amigável	06	07	-	-
3. Conflituoso	02	03	04	03
4. Profissional	03	-	04	03
5. Sem fofocas	06	-	-	01
6. Respeitoso	03	02	02	-
7. Pouca interação	-	02	02	01
8. Fragmentado	04	-	-	-
9. Sem queixas	-	03	-	-
10. Tranquilo	-	-	-	01
Total	33	28	21	20

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como podemos observar, o relacionamento entre os educadores é em sua maioria descrito como *de conversa*. Isto é, de acordo com os participantes, prevalece entre os professores e a equipe gestora a comunicação, fator que permite que estejam todos atentos às demandas uns dos outros. Há também o destaque para *amigável*, apontado entre os professores e a diretora. Essa forma de relação ocorre quando os profissionais são amigos dentro da escola e, muitas vezes, fora do ambiente de trabalho. Na categoria *conflituoso*, apontada tanto por professores quanto pela equipe pedagógica, há menção a conflitos e rixas entre os profissionais.

O estudo também buscou conhecer como é a percepção dos educadores acerca de seus relacionamentos com os alunos e demais funcionários. No relacionamento com os alunos, obtivemos 34 respostas, sendo elas: *conflituoso* (n=7), *sem problemas e conflitos* (n=07), *afetuoso* (n=07), *de conversa* (n=04), *respeitoso* (n=03), *profissional* (n=03), *com imposição de limites* (n=02), e *pouca interação* (n=01). Em *conflituoso*, das sete respostas apresentadas, seis ressaltam o acontecimento de conflitos provocados pelos alunos e uma inscreve os professores como aqueles que ocupam a gênese dos conflitos.

Já no relacionamento com os demais profissionais da escola, os educadores poderiam descrevê-lo de forma geral ou, também, dar ênfase às relações que eles mantinham com profissionais específicos — por exemplo, o porteiro, as faxineiras, a merendeira, os funcionários da secretaria da escola, entre outros. No entanto,

categorizamos as respostas de forma geral, sem distinção entre as funções desempenhadas pelos demais profissionais. São elas (n=30): *pouca interação* (n=10), *descontraído* (n=9), *profissional* (n=04), *de conversa* (n=03) e outros (n=04).

No que concerne aos problemas vivenciados na escola, questionamos os profissionais quais eles eram capazes de identificar — considerando suas causas e, também, a existência ou não de ações programadas para solucioná-los. Os educadores mencionaram 36 aspectos. Em relação à escola, os principais problemas vivenciados são *infraestrutura e espaço físico* (n=08), *carência de profissional efetivo* (n=05) e a falta de recurso ematerial (n=02). Quanto aos alunos, os referidos problemas versam sobre incivildades (n=04), *crimes* (n=04), *desobediência às regras* (n=03), *pouco envolvimento das famílias* (n=02). Por sua vez, os problemas associados aos profissionais foram *organização administrativa da escola* (n=07) e *escola dividida em dois grupos* — professores do Fundamental I e professores do Fundamental II (n=01). Entre categorias, vale sublinhar a *carência de profissional efetivo*. Nela os participantes destacaram o problema da rotatividade de pedagogo e coordenador, visto que no momento da coleta não havia no turno vespertino profissionais efetivos que ocupassem esses cargos — tais funções são desempenhadas, a cada ano letivo, por profissionais contratados por designação temporária.

As causas mencionadas para os problemas citados foram as seguintes (n=43): *contexto de origem do discente* (n=14), *descaso do poder público* (n=13), *perfil do professor* (n=05), *má gestão da equipe pedagógica* (n=04) e *falta de aprendizagem* (n=03). Alguns participantes não souberam opinar sobre a causa do problema (n=04).

A respeito da relação entre os problemas e suas causas, destacamos três aspectos. Primeiro, em relação aos problemas de *incivildades*, *crimes*, *desobediência às regras* e *pouco envolvimento das famílias*, a causa atribuída é principalmente o *contexto de origem do discente*. Nessa categoria, os argumentos apontam para o fato de os alunos não adquirirem valores, pois estes faltam ao contexto em que estão inseridos. O segundo aspecto é que o *descaso do poder público* é apontado majoritariamente como causa para os problemas de *infraestrutura e espaço físico* e de *falta de recursos* — ou seja, a prefeitura não faz suficientes repasses de verba para reformas e compra de materiais. O último aspecto nos indica que o problema de *organização administrativa da escola* está relacionado ao *perfil dos profissionais* e à *má gestão da equipe pedagógica*.

Na última parte da entrevista, questionamos os educadores se existem ações programadas na escola para solucionar os 36 problemas mencionados. Para 15, a resposta

foi *sim*; para 14, *não*; 05 *não sabem dizer*. Nessa questão houve *dado perdido* (n=02). As ações levantadas pelos profissionais que visavam à solução dos problemas (n=17) foram as seguintes: *convidar a família à escola* (n=06), *cobrar e conversar com os alunos* (n=03), *reuniões e iniciativas dos profissionais da equipe gestora* (n=03), *encaminhar para outra escola ou outro serviço* (n=02), *reivindicar e pedir aos órgãos competentes* (n=02), *parcerias com outras instituições — polícia* (n=01). As iniciativas, em sua maioria, buscam solucionar os problemas assim que eles surgem ou quando alteram a dinâmica da escola. A única ação mais prolongada é feita em parceria com a Polícia Militar por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), que consiste em visitas da polícia à escola e palestras de militares do Espírito Santo sobre os perigos do consumo de drogas.

DISCUSSÃO

A discussão e análise dos dados será feita de acordo com os seguintes temas: relacionamentos na escola, contexto de risco social, relação entre escola e família, relação entre escola e comunidade externa, organização escolar, aspectos materiais e intervenções.

No que concerne aos relacionamentos na escola, discutiremos os conteúdos de acordo com as categorias que não descrevem problemas de relacionamento e as que descrevem. As categorias que não descrevem problemas são *boa equipe profissional* (descrição do contexto), *relacionamento com a equipe escolar e relacionamento com os alunos* (qualidade das relações sociais/justificativa para gostar de trabalhar na escola), *de conversa, amigável, respeitoso* (qualidade das relações sociais na escola/ relacionamento entre educadores), *sem problemas e conflitos, afetivo, de conversa e respeitoso* (qualidade das relações sociais/ relacionamento educador-alunos). Por sua vez, as categorias que descrevem problemas de relacionamento são *conflituoso* (qualidade das relações sociais/relacionamento entre educadores) e *conflituoso* (qualidade das relações sociais/relacionamento educador-alunos). Assim, no que diz respeito aos relacionamentos, percebemos que, de acordo com os participantes, há uma prevalência de interações sociais de qualidade — aspecto relevante, pois entendemos que ocorre uma correspondência entre a qualidade do ambiente escolar e as relações interpessoais (CASTELLINI, 2019).

No entanto, apesar de aparecerem com menor frequência, os problemas de relacionamento têm relevância para o entendimento do contexto e qualidade do convívio

que os sujeitos constroem na escola. Essa afirmação está embasada em duas reflexões: a primeira parte do princípio de que os conflitos podem ser oportunidades para trabalhar ou até mesmo repensar valores e regras morais de convivência (LEME, 2013; PEREIRA *et al.*, 2016; SANTOS *et al.*, 2014; TOGNETTA, 2013a, 2013b; VINHA, 2013; VINHA; TOGNETTA, 2009; VIVALDI, 2020); a segunda, por sua vez, refere-se ao fato de que o conflito na relação educador-aluno fez com que os profissionais evocassem a noção de causalidade. Nessa perspectiva, ao descreverem o relacionamento com os alunos como *conflituoso*, os profissionais destacam que são os alunos os causadores dos conflitos, algo que não foi observado em outra descrição.

No que concerne ao contexto de risco social, discutiremos conteúdos presentes nas seguintes categorias: *origem em comunidades com risco social* (descrição do contexto), *rodeado por outras comunidades com risco social* (descrição do entorno), *crimes* (problemas) e o *contexto de origem do discente* (problemas/causas). De acordo com os participantes, a maioria dos alunos reside em comunidades vizinhas descritas como menos favorecidas e marcadas pela exclusão social e altos índices de pobreza; bem como pelo baixo *status* socioeconômico, onde abanalização do crime e da violência são exemplos vivenciados pelos alunos. A violência e a interferência do tráfico e/ou consumo de drogas em regiões próximas à escola podem prejudicar a qualidade do convívio e do ambiente escolar (MIRANDA, 2019).

Os dados de nossa pesquisa sinalizam que, para os participantes, o contexto de origem do discente é a principal causa de crimes, incivilidades, pouco envolvimento da família e desobediências às regras. É interessante notar que os problemas de convivência foram em sua maioria atribuídos à má formação do corpo discente e a sua origem socioeconômica. Devemos destacar, ainda, que os educadores não relacionaram esses problemas com possíveis questões presentes no cotidiano escolar, como injustiças (MENIN; BATAGLIA, 2017), excesso de regras desnecessárias (VINHA, 2017) e gestão do ambiente institucional (LEME, 2013). É preciso considerar que problemas podem ser causados por situações vivenciadas na escola (ALCÂNTARA, 2019; MORO, 2019; VINHA, 2018).

Outro tema é a relação entre escola e família, que engloba as seguintes categorias: *origem em família que não se envolve*, *origem em famílias que se envolvem* e *origem em famílias bem estruturadas* (descrição do contexto escolar), *pouco envolvimento das famílias* (problemas) e *convidar a família à escola* (problemas/ ações programadas). Alguns participantes atribuíram como causa para o *pouco envolvimento da família* o

contexto de origem do discente que, por sua vez, é descrito como um contexto de comunidades carentes e menos favorecidas. É possível sugerir, a partir disso, que os profissionais carreguem a concepção de que pais de alunos menos favorecidos são menos preocupados e mais negligentes com a vida acadêmica de seus filhos. Essa relação precisa ser investigada mais a fundo em pesquisas futuras.

Ademais, ressaltamos que a escola será bem-sucedida em sua tarefa educacional se puder contar com a parceria da família, uma vez que ambas desempenham papel na construção de valores de convivência (TAVARES; MENIN, 2015; MARQUES, 2017; VINHA, 2017). Afirmamos, desse modo, que deve haver um trabalho em conjunto — entre escola, professores e equipe gestora — que se atente ao envolvimento da família dos discentes no processo educativo por meio de iniciativas que incluam a família no espaço e dinâmica da escola, a fim de melhorar a qualidade da convivência e da aprendizagem.

Passaremos agora para a relação escola e comunidade externa. Esse tema compreende as seguintes categorias: *não é uma escola de bairro* (descrição do contexto), *não utiliza os serviços da escola, utiliza os serviços sem participação ativa* (descrição do entorno), *encaminhar para outra escola ou outro serviço, reivindicar e pedir aos órgãos competentes, parcerias com outras instituições* (problemas/ações programadas). Os dados apresentados sinalizam que, na percepção dos educadores, a pouca relação entre escola e comunidade é uma característica da instituição, mas essa questão não foi apontada como um problema. No entanto, destacamos que o apoio da comunidade é necessário para a qualidade do convívio e do ambiente escolar (MIRANDA, 2019; MORO, 2019). Assim, é preciso estabelecer parcerias sistematizadas com as instituições do entorno e com a comunidade externa, de forma a prever a participação efetiva nos conselhos da escola, associações, fóruns, projetos e assembleias (VINHA, 2017).

Trataremos agora da organização escolar, cujas categorias são: *é desorganizada* (descrição do contexto), *organização administrativa da escola, escola dividida em dois grupos e carência de profissional efetivo* (problemas). Identificamos, na fala dos participantes, três questões de organização: falta de organização administrativa; falta de integração entre os profissionais do Fundamental I e II e, enfim, rotatividade da pedagoga e da coordenadora do turno vespertino. Essas são questões que impedem a continuidade do trabalho pedagógico.

De acordo com os participantes, a escola carece de uma administração eficiente — que poderia ser alcançada com melhor integração do corpo docente e com a contratação

de profissionais efetivos para a coordenação pedagógica. Esses problemas não podem ser ignorados e merecem atenção, pois interferem na qualidade de vida daqueles que compõem a escola e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (BIDÓIA, 2020; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Dando seguimento, abordaremos os aspectos materiais, tema identificado nas seguintes categorias: *problemas de infraestrutura, não recebe a devida atenção da prefeitura, espaço físico grande* (descrição do contexto), *boa estrutura* (descrição do entorno), *infraestrutura física e tecnologia* (justificativa para gostar de trabalhar na escola), *infraestrutura e espaço físico e falta de recurso e de material* (problemas). A infraestrutura teve apontamentos positivos, sobretudo quando nos atentamos às categorias *espaço físico grande, boa estrutura e a infraestrutura física e tecnologia*. Em se tratando dos comentários negativos, salta aos olhos a indicação da precariedade da infraestrutura física.

Essas informações contribuem para a compreensão do contexto escolar, uma vez que a organização do espaço físico da escola — como a disposição das salas, limpeza, infraestrutura e recursos — é um aspecto relevante para a melhoria da satisfação da comunidade escolar, que contribui para a qualidade dos relacionamentos, do aprendizado e para que os profissionais tenham percepções e expectativas positivas acerca do ambiente em que trabalham (ANDRADE, 2012; BIDÓIA, 2020; CASTELLINI, 2019; MELO; MORAIS, 2019; MORO, 2019).

Por fim, abordaremos o tema das intervenções. Aqui, trataremos das ações que são programadas para enfrentar os problemas mencionados pelos educadores. As ações desenvolvidas, em sua maioria, podem ser entendidas como intervenções que visavam conter os problemas pela imposição de soluções. A mais sugerida é a transferência para a família ou especialistas. Essas sugestões — vistas como *terceirização* — são ações como comunicar aos pais o problema ou encaminhar o estudante para outro serviço ou agente de controle externo — a polícia, por exemplo. Outro método é a repreensão, como *cobrar e conversar com os alunos* sobre a necessidade da mudança de comportamento. Dados semelhantes também foram encontrados em estudo realizado em escolas de São Paulo (VINHA; TOGNETTA, 2009), o qual aponta que os educadores empregam essas mesmas estratégias para lidar com os conflitos na escola. Essas ações, no entanto, podem ser consideradas mecanismos de controle que funcionam temporariamente, mas reforçam a heteronomia — e, em alguns casos, até agravam o problema (VINHA; TOGNETTA, 2009). A escolha por esses tipos de intervenções de conflitos, pelos educadores, pode ser

atribuída à falta de preparo para lidarem com problemas de convivência na escola (TOGNETTA, 2013a; TOGNETTA, 2010; VINHA, 2013; VIVALDI; VINHA, 2014), o que destaca a importância de formação continuada sobre o tema para os educadores.

Além disso, a maior parte das ações programadas pela escola para enfrentar os problemas mencionados é verbal, como cobrar, convidar e conversar. Os métodos verbais são importantes para a educação em valores morais, mas é preciso ter cuidado como predomínio de lições de moral que pouco contribuem para a reflexão sobre os princípios e valores envolvidos nos conflitos (PIAGET, 1996). Assim, como feito por diferentes autores (COUTO; ALENCAR, 2015, 2019; COUTO, 2017; MENIN, 2014), defendemos que ações e conversas impositivas baseadas na coação adulta sejam substituídas pelo diálogo, convivência democrática e relações sociais no ambiente escolar pautadas no respeito mútuo, cooperação e em valores.

Os participantes não mencionaram intervenções coordenadas e de longo prazo em respostas aos problemas enfrentados pela escola. No entanto, intervenções sistemáticas são mais efetivas para resolução dos conflitos (ANDRADE, 2012; GOMES, 2005), como o trabalho contínuo em educação em valores morais (VINHA; TOGNETTA, 2009; VIVALDI; VINHA, 2014), uma vez que os conflitos apresentados aqui podem ser oportunidades para trabalhar valores e regras importantes ao convívio escolar que favorecem o desenvolvimento sociomoral dos indivíduos (LEME, 2013; PEREIRA, 2016; SANTOS, 2014; TOGNETTA, 2013a, 2013b; VINHA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo pesquisar o contexto de uma instituição por meio dos juízos de educadores acerca das características da escola e de seu entorno, bem como da qualidade das relações sociais, dos principais problemas enfrentados pela instituição e das ações que pudessem solucioná-los.

Consideramos, portanto, que, no que diz respeito ao contexto da escola, há aspectos que favorecem a qualidade do convívio e do ambiente escolar e outros que podem prejudicar a qualidade do convívio e do ambiente escolar. Os últimos precisam de atenção dos gestores e professores para que estes intervenham — por meio de práticas que propiciem a convivência democrática e o desenvolvimento moral dos envolvidos — nessas situações.

Ademais, as ações de intervenção sinalizadas pelos participantes indicam que não há, na escola, projetos que trabalhem os conflitos e os problemas da escola por meios

que favoreçam a autonomia — pelo contrário, a escola tem utilizado mecanismos de controle que visam solucionar o problema quando ele aparece, valendo-se de métodos verbais e terceirização das ações; métodos que, como já destacado, fortalecem a heteronomia.

Consideramos que a realização deste estudo é importante pois conhecer o contexto escolar é um princípio norteador no planejamento das ações administrativas e pedagógicas da escola — e, em consequência, essencial à implantação de estratégias que promovam a qualidade do convívio escolar e o desenvolvimento moral dos alunos. A partir desse reconhecimento, a escola pode trabalhar para construir bons relacionamentos, para potencializar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem, para valorizar os agentes escolares, propor espaços de diálogo e de trabalho coletivo e, enfim, dinamizar a participação da comunidade nas ações da instituição. Logo, é necessário propor ações que vão além dos limites da escola, que busquem fortalecer a participação dos agentes escolares no processo educativo, tendo em vista que o envolvimento dos discentes e da comunidade externa nos problemas do contexto escolar — e, também, no planejamento e realização de intervenções — colabora para o reconhecimento e valorização do pertencer a uma comunidade, o que contribui para o bem-estar de todos (VINHA, 2017).

Dada a complexidade do trabalho dos educadores e as demandas por uma educação de qualidade que contemple todos os aspectos anteriormente mencionados, deve ser ofertado aos profissionais preparo e formação adequada para intervir nos conflitos de convivência — formação que os ajude a propor ações que visem ao desenvolvimento moral dos alunos. Afirmamos isso pois defendemos que uma das ferramentas necessárias para que os educadores possam lidar de outros modos com questões sociomorais da escola é o investimento da instituição em formação continuada em serviço (TOGNETTA, 2010).

Este artigo investigou o juízo de educadores sobre o contexto escolar. Embora tenhamos entrevistado gestores (diretora, coordenadora e pedagoga) e professores, não realizamos uma análise sobre as particularidades de opiniões e pontos de vista desses dois grupos. Sugerimos uma investigação mais aprofundada sobre as possíveis distinções entre as respostas e justificativas da equipe gestora e dos professores. Cabe, ainda, expandir essa investigação para as percepções dos discentes e seus familiares, bem como dos demais funcionários da escola e da comunidade externa. Sugerimos, então, novas pesquisas a partir de outros instrumentos; pesquisas que ouçam todos os agentes escolares, a fim de obterem um diagnóstico mais completo das instituições.

Ressaltamos, além disso, que os dados aqui analisados dizem respeito à realidade de uma instituição em particular, portanto, a generalização deles é limitada. Desse modo, destacamos que o conhecimento histórico-social escolar possibilita a elaboração e o desenvolvimento de projetos de educação em valores morais pertinentes ao contexto escolar. Esperamos, com isso, que o presente estudo possa contribuir para a área da psicologia e da educação em valores morais.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, S.C.; Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.24, n.2, pp. 509-522, feb. 2019.
- ANDRADE, F.C.B. Clima escolar e resiliência: a Escola como lugar de paz em tempo integral. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 25, n.88, pp. 175-189, jul./dez. 2012.
- ARAGÃO, A.M.F.; TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. Apresentação. In TOGNETTA, L.R.P.; LEME, M.I.S.; VICENTIN, V.F. (Orgs.). *Quando os conflitos nos pertencem*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. Vol. 3, pp. 9-16.
- ARAÚJO, U.F.; AQUINO, J.G. *Os direitos humanos na sala de aula: A ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- BERKOWITZ, R. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, vol. 87, pp. 425-469, abr. 2017.
- BIDÓIA, J. F. *Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de resignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal*. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192352/bidoia_jf_me_mar_sub.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 21 de out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 de ago. 2020.
- CASTELLINI, T.S.J. *Clima escolar e desempenho em avaliação externa adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em provas externas municipais*. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181716/castellini_tsj_me_mar_sub.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em 21 de out. 2020.

COUTO, L.L.M.; ALENCAR, H.M. Educação Moral no Ensino Fundamental: Prática Docente de Ensino da Justiça. *Psico*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, pp. 90-100, jan./mar. 2015.

COUTO, L.L.M.; ALENCAR, H.M. Furto no contexto escolar: juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v.24, n.1, pp. 35-53, 2019.

COUTO, L.L.M.; ALENCAR, H.M.; SALGADO, M.M. Educação em valores morais no ensino fundamental: juízos de professoras sobre a virtude da justiça. *Diálogo*, Canoas, n. 35, pp. 09-19, ago. 2017.

FONSECA, L.S.; COUTO, L.L.M.; ALENCAR, H.M.; LIMA, M.G. Perspectivas Futuras de projetos de educação em valores morais: estudo sob a ótica de profissionais da educação. In: BASTOS, C.BR.; (Orgs). *Temas em ciência do desenvolvimento humano*. São Paulo: Paco Editorial, 2019. pp. 197-226.

EYNG, A. M. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: Configurações da convivência escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, pp. 773-800, dez. 2013.

GARCIA, J. A persistente indisciplina nas escolas: um estudo sobre sus razões. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (Orgs.). *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Vol. 2, pp. 17-39.

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

GOMES, C.A. A escola de qualidade para todos: abrindo ascamadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, pp. 281-306, set.2005.

GONÇALVES, M.A.S.; Violência na escola, práticas educativase formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, pp. 635-658, dez. 2005.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. PortoAlegre: Artmed, 2009.

LEME, M.I.S. Panorama sobre a violência na escola: a convivência em jogo. In: TOGNETTA, L.R.P.; LEME, M.I.S.; VICENTIN V.F. (Orgs.). *Quando os conflitos nos pertencem*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. Vol. 3, pp. 17-46.

MARQUES, C.A.E.; TAVARES, M.R.; MENIN, M.S.S. *Valores sociomorais*. São Paulo: Adonis, 2017.

MELO, S.G.; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo aodesempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, pp. 10-34, jun. 2019.

MENIN, M.S.E.; BATAGLIA, P.U.R. *Uma balança para as virtudes: o valor da justiça*. São Paulo: Adonis, 2017.

MENIN, M.S. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 1, pp. 133-155, 2014.

MIRANDA, A.C.; BERTAGNA, R.H.; FREITAS, L.C. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, pp. 1-23, 2019.

MORO, A.; VINHA, T.P.; MORAIS, A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, pp. 312-334, jun. 2019.

PEREIRA, T.R.; BRONZATTO, M.; CAMARGO, R.L. O trabalho com os conflitos interpessoais na escola na perspectiva construtivista. *Revista Travessias*, v. 10, n. 3, pp. 41-66, 2016.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: Macedo, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. pp. 1-36. (Trabalho original publicado em 1930).

PUIG, J.M. Aprender a viver. In: ARANTES, V.A. (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. pp. 65-106.

6 CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VITÓRIA-ES

Resumo: Este estudo teve por objetivo investigar se os educadores adquiriram conhecimentos teóricos e metodológicos para elaborar projeto de educação em valores morais em consonância com os que podem ser considerados por autores da área como bem-sucedidos. Para tanto, houve orientação na elaboração do projeto de educação em valores morais, que aconteceram durante oficinas realizadas em um curso de formação. Nove profissionais de uma escola de ensino fundamental da rede municipal participaram das oficinas. A análise qualitativa do projeto indicou aspectos que são pontuados pela literatura como necessários para que a educação em valores morais seja considerada bem-sucedida. Isto posto, consideramos que as oficinas instrumentalizaram os profissionais para uma proposta de atuação que considera o desenvolvimento moral do aluno, ainda que sejam necessários mais espaços de formação dentro da carga horária de trabalho para melhor desenvolvimento dessas ações.

Palavras-chave: Formação docente. Moral. Ética. Escola.

ABSTRACT: This study aimed to investigate whether educators acquired theoretical and methodological knowledge to develop an education project based on moral values in line with those that can be considered successful by authors in the field. To this end, there was guidance in the preparation of the education project on moral values, which took place during workshops held in a training course. Nine professionals from a municipal elementary school participated in the workshops. The qualitative analysis of the project indicated aspects that are pointed out by the literature as necessary for the education in moral values to be considered successful. That said, we consider that the workshops provided the professionals with an instrument for an action proposal that considers the moral development of the student, even though more training spaces are needed within the workload for better development of these actions.

Keywords: Teacher training. Moral. Ethic. School.

RESÚMEN: Este estudio tuvo como objetivo investigar si los educadores adquirieron conocimientos teóricos y metodológicos para desarrollar un proyecto educativo basado en valores morales en línea con aquellos que pueden ser considerados exitosos por los autores en el campo. Para ello, se orientó en la elaboración del proyecto de educación en valores morales, que se llevó a cabo durante los talleres realizados en un curso de formación. En los talleres participaron nueve profesionales de una escuela primaria municipal. El análisis cualitativo del proyecto indicó aspectos que son señalados por la literatura como necesarios para que la educación en valores morales sea considerada exitosa. Dicho esto, consideramos que los talleres brindaron a los profesionales un instrumento para una propuesta de acción que considere el desarrollo moral del alumno, aunque se necesitan más espacios de formación dentro de la carga de trabajo para un mejor desarrollo de estas acciones.

Palabras clave: Formación docente. Moral. Principio moral. Colegio.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do referencial teórico da Psicologia da Moralidade, área dedicada aos estudos dos processos psicológicos por meio dos quais os sujeitos legitimam regras, princípios, valores morais e, com isso, pautam suas deliberações e ações (LA TAILLE, 2019). Piaget (1994) foi um dos pioneiros nos estudos empíricos do desenvolvimento da moralidade.

A partir de suas investigações, ele propôs que o desenvolvimento moral é caracterizado por duas morais: a heteronomia, marcada pelo respeito unilateral e pelas relações de coação; e a autonomia, caracterizada pelo respeito mútuo e pela cooperação. Piaget (1996) ressalta que nenhuma realidade moral é completamente inata e que o que existe são disposições ou tendências afetivas que, se deixadas de lado, tornam-se e permanecem anárquicas. Não há, portanto, desenvolvimento moral sem uma educação moral.

Mas a quem cabe a responsabilidade pela educação em valores morais dos sujeitos? Desde o fim da disciplina ‘Educação Moral e Cívica’, a discussão a respeito da educação moral dos alunos foi enfraquecendo nas pautas educacionais, pois trazia o mal-estar da ditadura sempre que o assunto era lembrado (LEPRE, 2019). Com isso, passou-se a defender que a família era a única responsável por educar moralmente as crianças e adolescentes (LA TAILLE, 2019). No entanto, para Goergen (2007), a educação moral não se apresenta como tarefa exclusiva dos pais ou da escola, mas sim como um compromisso entrelaçado da sociedade como um todo e suas instituições — sejam elas políticas, jurídicas, midiáticas ou educacionais.

Assim, a educação em valores morais é um dever tanto da escola quanto da família (ARAÚJO, 2007; PUIG, 1998; TAVARES; MENIN, 2015) e a relação entre ambas é fundamental para que ela seja bem-sucedida (ALENCAR et al., 2018; CARVALHO et al., 2004; VINHA et al., 2017; VIVALDI; VINHA, 2014). A escola, por sua vez, constituindo-se como um espaço público que proporciona interação social com a diversidade, é um contexto privilegiado para educar em valores morais (ALENCAR et al., 2013, 2014, 2018; ARAÚJO, 2014, 2016; DURKHEIM, 2012; GARCIA; PUIG, 2010; GOERGEN, 2007; LA TAILLE, 2009; OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010; PEREIRA et al., 2017; PIAGET, 1996, PUIG, 1998, 2007; PUIG et al., 2000; TAVARES; MENIN 2015; TOGNETTA, 2016; TOGNETTA; VINHA, 2011; VINHA et al., 2017). Além disso, a legislação brasileira também prevê a educação moral como uma atribuição dos educadores (BRASIL, 2000, 2007, 2013, 2017) — logo, estes devem se ocupar dela e, para tal, é preciso que haja o domínio de competências passíveis de aprimoramento (GARCÍA; PUIG, 2010).

Nessa perspectiva a escola possui a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e sociomorais, favorecendo a formação de sujeitos críticos, assertivos e empáticos (VINHA et al., 2017). Assumindo ou não essa responsabilidade, ela exerce influência no desenvolvimento moral de seus alunos e transmite valores, mesmo que de forma não intencional (LA TAILLE, 2009; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017; MENIN et al., 2014; PEREIRA et al., 2017). Desse modo, a escola precisa manter-se atenta a quais conteúdos e

técnicas vigoram em seu cotidiano, pois dependendo da escolha ela pode favorecer a heteronomia ou a autonomia; isto é, mesmo que não intencionalmente, pode perpetuar valores “relacionados ao desrespeito, à violência, à injustiça e que ferem o modo de convivência democrática, em que o diálogo é a ferramenta principal para a resolução de conflitos” (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 11).

Assim, é importante definir questões como objetivo e finalidades, bem como os métodos e procedimentos empregados para a prática da educação em valores morais. Embora todos possam educar em valores, é de extrema importância a formação adequada para que os profissionais sejam capazes de preparar e prever intervenções de maneira conjunta. Ou seja, sempre se educa em valores; contudo, faz-se necessário prestar atenção às competências que facilitam essa tarefa formativa (GARCÍA; PUIG, 2010).

O objetivo e a finalidade da educação em valores morais é construir personalidades autônomas e com aptidão ao exercício da cooperação (PIAGET, 1996). La Taille (2009) sublinha que a educação em valores morais contribui para a construção das personalidades éticas; isto é, para que valores morais ocupem o centro das representações de si. Nesse sentido, ela deve favorecer que os sujeitos sejam capazes de pensar e agir criticamente no mundo que os cerca (PEREIRA et al., 2017). Para Puig (1998), a formação moral deve facilitar o desenvolvimento de capacidades que influenciam não apenas o juízo, mas a ação moral, com a finalidade de que os sujeitos possam se orientar de maneira racional e autônoma em situações de conflito de valores. Isto posto, pode-se afirmar que a educação em valores morais pode proporcionar que o indivíduo, além de orientar suas ações pessoais, torna-se capaz de avaliar o sistema normativo de convenções da sociedade (NUCCI, 2000).

Os conteúdos que podem constituir essa forma de educação são os mais variados (LA TAILLE, 2009, 2019), bem como os desafios da atualidade enfrentados pelas escolas, tais como violência, indisciplinas, incivildades e falta de respeito (ALCÂNTARA et al., 2019; LA TAILLE, 2019; VINHA et al., 2016; VINHA; MORAIS; MOURO, 2017; VIVALDI; VINHA, 2014). Ressaltamos, no entanto, que temas como conflitos de convivência podem e devem ser trabalhados por meio dos valores (VINHA; TOGNETTA, 2009; VINHA, 2013), uma vez que as causas desses conflitos decorrem, normalmente, pela ausência ou carência de valores como justiça (MENIN; BATAGLIA, 2017), solidariedade (MARTINS et al., 2017) e respeito (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2017) no ambiente de convivência desses sujeitos.

Vale lembrar, entretanto, que a proposta de educação em valores morais deve ser contextualizada; ou seja, deve abordar questões que compõem o cotidiano escolar (MENIN; BATAGLIA, 2013; MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013; TREVISOL; CORCETTI, 2013).

Por isso, é necessário realizar, antes de qualquer proposição de projeto ou experiência de educação em valores morais, o diagnóstico do contexto escolar, de modo que a proposta possa atender aos seus problemas sociomoraes (MENIN; BATAGLIA, 2013). Diversas são as possibilidades de métodos para realizar o diagnóstico do contexto, sendo eles entrevistas, grupos focais, observação, escalas e questionários (MORO; VINHA; MORAIS, 2019; VINHA et al., 2016; VINHA; MORAIS; MORO, 2017). No Brasil, dois instrumentos foram validados para análise da realidade das escolas do país: a Escala de adesão de valores (TAVARES; MENIN, 2015; TAVARES et al., 2016; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017) e o Questionário do clima escolar (BIDÓIA, 2020; MELO; MORAIS, 2019; MORO; VINHA; MORAIS, 2019; VINHA; MORAIS; MORO, 2017; VINHA et al., 2016; VINHA et al., 2017; VINHA et al., 2018). Ambos os instrumentos são destinados aos alunos e educadores, porém destacamos que além do rigor metodológico, é importante considerar todos os agentes escolares (como alunos, gestores, docentes, familiares e comunidade) para que a avaliação seja bem desenvolvida.

Percebe-se, assim, que o diagnóstico possibilita identificar tanto os pontos fortes quanto os pontos vulneráveis da escola, sinalizando quais as ações que os educadores devem edificar (VINHA et al., 2017). Portanto, o diagnóstico é capaz de mobilizar a escola para desenvolver projetos e, além disso, contribuir como forma de avaliação durante e, também após suas execuções. O diagnóstico oferece, sob essa ótica, um panorama do processo de transformação da escola.

A partir de então, tendo identificado as principais questões do contexto, é importante escolher quais estratégias e meios serão empregados para colocar em prática a educação em valores morais. Assim como os temas, diversos são os métodos que podem envolver essa aplicação. Piaget (1996) destaca que ao se estudar os procedimentos de educação em valores morais é preciso levar em consideração alguns aspectos: o tipo de respeito ou relações interindividuais, e se recorrem ou não à ação da própria criança.

Referindo-se aos procedimentos de educação moral, Piaget (1996) grifa a existência de duas possibilidades: os procedimentos verbais e os métodos ativos. Para o autor, é possível distinguir muitas variações do ensino da moral pela palavra: do mais verbal ao mais ativo, do mais impregnado de coação adulta ao mais próximo da criança. Segundo Piaget, o método mais efetivo para a educação em valores morais é o ativo, porque é por meio deste que a criança compartilha experiências morais no ambiente escolar. Isto é importante, pois como salienta o autor, a criança deve estar em contato com seus pares e em situações por meio das quais ela

seja capaz de praticar a cooperação, o exercício da democracia, do respeito mútuo e, com isso, construir sua moralidade.

Além dos métodos verbais e ativos, a transversalidade também recebe destaque enquanto possibilidade de estratégia para a educação em valores morais. La Taille (2019) destaca que nesse método cada professor pode trabalhar o tema dos valores morais tendo em vista as características de sua disciplina. Assim, não é preciso deixar a educação em valores morais sob a responsabilidade de um só docente, o que limita a discussão moral a um horário específico. A educação em valores morais é papel de todos os educadores e seus diversos aspectos podem ser apreendidos por intermédio dos variados tipos de conhecimentos que os sujeitos históricos constroem.

Por sua vez, Puig (PUIG et al., 2000; PUIG, 2007) defende que a escola deve trabalhar a educação em valores morais em três vias diferentes e, às vezes, inter-relacionadas: a via interpessoal, a curricular e a institucional. A via interpessoal é o conjunto de influências educativas que derivam diretamente da maneira de ser e de fazer dos educadores, principalmente quando determina o tom da relação pessoal com o aluno; logo, todo e qualquer momento educativo constitui este âmbito. A via curricular envolve o planejamento e a execução de atividades pensadas para trabalhar a formação moral dos alunos. Essas atividades são condensadas em um recorte temporal específico, como é o caso das disciplinas, ou ocorrem transversalmente em todas as matérias. Por fim, a via institucional é o conjunto de atividades que derivam da organização da escola e tem como pressuposto a participação democrática de todos os agentes escolares. Essa via constitui-se de atividades como assembleias e fóruns que visam dar espaço às tomadas de decisão coletivas por meio da participação ativa e democrática, ou seja, contribui para a construção de um espaço escolar de convivência democrática baseado no respeito e na justiça.

Dado a importância da educação em valores morais, o grupo de trabalho sobre psicologia da moralidade da Associação Nacional de Pesquisadores e Pós-graduação (ANPEP), entre os anos de 2009 e 2010, realizou um levantamento de experiências voltadas à educação em valores morais dos alunos. A pesquisa coletou 1.062 questionários preenchidos por profissionais da educação da rede pública da educação básica (ensino fundamental – 6º ao 9º ano – e ensino médio) de todas as regiões do Brasil (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013). A partir da literatura da área, as autoras estabeleceram alguns critérios necessários para que seja possível considerar a experiência de educação em valores morais como bem-sucedida: 1) analisar a experiência em relação a escola que a desenvolve, seu contexto e possibilidades; 2) envolver a escola, a família e a comunidade externa; 3) não ser desenvolvido por um único

profissional; isto é, a escola inteira deve estar comprometida com o andamento do projeto; 4) ter como objetivo a construção de valores morais e não a adequação social ou a obediência às regras; e 5) ser baseada em métodos e práticas democráticas, bem como na participação ativa e criativa dos alunos. Nesse sentido, é importante, dentre outros aspectos, que a educação em valores morais alcance o maior número possível de espaços e de participantes escolares (MENIN et al., 2017; OLIVEIRA; MENIN, 2013).

Além dos critérios necessários para que uma experiência de educação em valores morais seja considerada como bem-sucedida a pesquisa anteriormente citada (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013) apresentou dados importantes a respeito da formação docente voltada à educação em valores morais. Dos 1062 participantes, embora 72% dos participantes já tivesse composto projetos perpassados pela educação em valores morais, apenas 29% destes disseram já ter recebido alguma formação para trabalhar com o tema. Percebe-se, portanto, que há uma carência de formação docente direcionada ao desenvolvimento dos sujeitos; formação que seja capaz de oferecer suporte para a compreensão das dimensões cognitiva, afetiva, moral e social e, assim, instrumentalizar os educadores para que eles possam lidar com os conflitos na escola de forma a favorecer a autonomia e a convivência democrática (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011; MENIN et al., 2017; MORO; VINHA; MORAIS, 2019; VINHA; TOGNETTA, 2009; VIVALDI; VINHA, 2014).

No que se refere à preparação dos profissionais da educação para educar em valores morais, defendemos que o conhecimento das teorias morais por parte dos professores pode instrumentalizá-los em prol de suas atuações, levando em consideração o desenvolvimento dos alunos (LEPRE, 2019). Todavia, Lepre destaca que conhecimentos teóricos sobre determinados assuntos não significam necessariamente uma atuação docente coerente, pois é preciso considerar “que a realidade, sobretudo a ética, sob a qual se desenvolve determinada práxis, é complexa e multifacetada” (LEPRE, 2019, p. 07). Consideramos, por outro lado, que a formação continuada pode ser uma importante estratégia para instrumentalizar os profissionais no trabalho da educação em valores morais. Principalmente se não se restringir à transmissão de saberes e simples conceitos sobre a moralidade (ALVORADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011), caminhando em direção a uma formação centrada no desenvolvimento de competências que possibilitam a reflexão constante, crítica das regras e princípios morais socioculturais presentes no contexto; ofertando aos profissionais ferramentas para lidarem com o desenvolvimento moral dos seus alunos (MIDGETTE et al., 2018; NUCCI; CREANE; POWERS, 2015), e

possibilitando, enfim, que estes compartilhem experiências, pensamentos e ideias relacionadas ao ensino e aprendizagem (COENDERS; NELLIE, 2018).

Dado os pressupostos anteriormente apresentados, o Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) propôs a uma escola da rede municipal de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, um programa de pesquisa que visava a formação de profissionais da educação, a fim de capacitá-los ao desenvolvimento de experiências e projetos sobre o tema na escola em que atuam. O curso de formação foi dividido em dois Módulos. O Módulo I buscou ofertar os seguintes subsídios teóricos e metodológicos da educação em valores morais: valores, moral e ética; principais conceitos sobre o desenvolvimento humano e desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento moral; educação em valores morais: conceito, objetivos e contextos; temas para a educação em valores morais no contexto escolar; práticas para a educação em valores morais no contexto escolar; elaboração de projetos de educação em valores morais e fontes de informação. Por sua vez, o Módulo II, que será relatado no presente artigo, consistiu em oficinas nas quais os participantes puderam discutir os temas do Módulo I e com a mediação das formadoras elaborarem um projeto de educação em valores morais adequado ao contexto da escola. Assim, o presente estudo teve por objetivo investigar se os educadores adquiriram conhecimentos teóricos e metodológicos para elaborar projeto de educação em valores morais em consonância com os que podem ser considerados por autores da área como bem-sucedidos.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram do Módulo II nove profissionais de educação de uma instituição de ensino da rede municipal de Vitória - ES. Para que os profissionais estivessem aptos à participação deste Módulo, deveriam ter concluído o Módulo I do curso de formação ofertado em 2017 pelos membros do LAPSIM. Os profissionais ocupavam as seguintes funções: diretor (n=1), estagiário (n=1) e professor (n=7). Entre os professores, quatro ministravam as disciplinas do núcleo comum para o ensino fundamental I e, os outros, encarregavam-se pelas seguintes áreas: Artes, Matemática e Educação Especial. Dos nove profissionais que iniciaram o Módulo II, apenas três o concluíram, a saber: as professoras do primeiro e segundo ano (fundamental I) e o professor de artes.

Instrumento e Procedimentos

O método utilizado durante o Módulo II foi a realização de oficinas que aconteceram na instituição durante oito encontros quinzenais — entre maio e agosto de 2018, em horário combinado com os profissionais e a instituição. Todos os encontros foram gravados em vídeo e áudio. Estavam presentes em todas as oficinas duas pesquisadoras que ficaram responsáveis pelo registro de um diário de campo. As oficinas tiveram por objetivo fomentar um espaço de discussão e reflexão que pudesse ofertar aos educadores um espaço coletivo para a discussão das questões do contexto da escola e para que eles pudessem elaborar juntos conhecimentos e estratégias apropriadas ao contexto da escola.

Cada oficina possuía um tema norteador que correspondia a um tópico a ser incluído no projeto a ser elaborado pelos educadores, foram eles: 1) análise do contexto escolar; 2) objetivos e finalidades do projeto; 3) temas e conteúdos; 4) participantes, parcerias e duração; 5) práticas para a educação em valores morais (esse tema foi dividido em dois encontros); e 6) materiais de apoio, cronograma e divulgação do projeto. O material didático para as oficinas foi elaborado pelas pesquisadoras e disponibilizado aos participantes sempre com quinze dias que antecediam o encontro. Nele, estavam inclusos uma atividade a ser feita antes do encontro (exercício 1), e o texto básico (Referência ser inserida após a avaliação cega). Além desses, durante as oficinas, entregávamos mais duas atividades: o exercício 2 e a atividade pós encontro, que auxiliaram na discussão e decisão dos tópicos do projeto. Também disponibilizamos em uma pasta do Dropbox textos e artigos científicos que poderiam contribuir para a formação dos docentes.

O Módulo II contava com carga horária de 40 horas, sendo 24 horas presenciais e 16 não presenciais. Cada participante que concluiu as atividades recebeu um certificado de curso de formação. As oficinas tinham duração de três horas; parte do período era destinado a discussão, debate e definição dos conteúdos a serem redigidos no projeto (atividades que deveriam ser feitas em casa serviram como guias para as discussões). A outra parte destinava-se à redação dos conteúdos que foram decididos durante o encontro. A carga horária não presencial foi planejada para leitura do texto básico do encontro, realização do exercício 1 e digitalização do conteúdo em um arquivo salvo no Dropbox.

Por fim, vale ressaltar que seguimos todos os procedimentos éticos, conforme prevê a Resolução 466/12 (BRASIL, 2012). A pesquisa obteve parecer favorável do Conselho de Ética e Pesquisa da UFES (Parecer nº 2.182.097) e da Secretaria de Educação do Município de Vitória - ES (SEME). Encaminhamos um pedido de autorização para a instituição em que foi realizada a pesquisa e os profissionais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados aconteceu por meio da análise qualitativa das oficinas e do projeto elaborado pelos profissionais. Os critérios de avaliação foram previamente estabelecidos conforme a literatura da área (ALENCAR et al., 2013; ARAÚJO, 2014; GARCÍA; PUIG, 2010; LA TAILLE, 2009, 2019; MENIN; ZECHI, 2013; MENIN et al., 2013; MENIN et al., 2017; OLIVEIRA; MENIN, 2013; PUIG, 2007; PUIG et al., 2000; TREVISOL; CORCETTI, 2013; VIVALDI; VINHA; 2014). São eles: 1) se o projeto atende às questões do contexto escolar (origem da proposta, se as respostas e estratégias buscadas vieram da necessidade da escola); 2) características do projeto — quais os participantes envolvidos (alunos, professores, comunidade externa), tempo de duração proposto, âmbitos dentro da instituição escolar que serão envolvidos (o interpessoal, o curricular e o institucional); e 3) adequabilidade dos métodos e práticas pedagógicas escolhidas (se incentiva a autonomia, a cooperação dos envolvidos).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, apresentaremos a análise dos dados do projeto elaborado pelos profissionais e, quando pertinente à discussão, informações sobre as oficinas serão relatadas. Seguiremos os critérios de análise previamente estabelecidos. Os trechos retirados do projeto de educação em valores morais elaborado pelos profissionais serão apresentados entre aspas e em itálico. Depois, faremos uma reflexão sobre a avaliação das oficinas, isto é, avaliaremos os dados sobre os problemas enfrentados e as iniciativas que foram produtivas para o andamento do Módulo II.

O Projeto Atende às Questões do Contexto Escolar?

O primeiro aspecto discutido nas oficinas, para iniciar a elaboração e redação do projeto, foi o diagnóstico do contexto da escola. Para tanto, havíamos realizado previamente um levantamento junto a educadores da instituição sobre suas percepções em relação ao ambiente escolar, a qualidade das interações sociais e principais problemas da escola. Destacamos que diversas são as possibilidades de metodologias e instrumentos para se realizar análise do contexto escolar (MORO et al., 2019; VINHA et al., 2016; VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Aqui, utilizamos a entrevista semiestruturada. Os resultados deste levantamento foram divulgados em forma de artigo (referência a ser inserida após a avaliação cega) e discutidos com os participantes. Este aspecto foi norteador para a elaboração do projeto,

uma vez que o diagnóstico é relevante para que a proposta possa atender aos problemas sociomoraís do contexto (MENIN et al., 2013).

Dessa forma, as informações apresentadas pelas pesquisadoras foram disparadoras para a discussão acerca das principais questões do contexto da instituição. A partir das informações apresentadas e do debate com os educadores presentes na oficina, os profissionais descreveram no projeto a instituição como uma ‘escola de passagem’ e os seus alunos como ‘passantes’ — isto é, estão lá temporariamente porque não podem estar em outra instituição, não se identificam com aquele espaço e não se sentem pertencentes a ele. Assim, a escola não possui uma identidade de forma que professores, alunos e demais profissionais se identifiquem e sejam acolhidos por ela; não há, então, o sentimento de segurança por meio do qual a instituição é apreendida como um espaço também constituído pelos sujeitos que a ocupam.

Dando sequência, na contextualização do projeto os profissionais destacaram que a escola possui “*várias dificuldades perante as ações que em parte não se concretizam diante dos conflitos que ocorrem na escola relacionados à indisciplina, transgressões, violência verbal e física, furtos etc.*” (trecho do projeto). De acordo com as discussões e o conteúdo do projeto, essa dificuldade ocorre por conta da falta de: 1) organização administrativa da escola, que dificulta o trabalho em equipe, o diálogo para com os profissionais, a atuação do Conselho de Escola e a comunicação da equipe gestora (diretora, coordenadora e pedagogas); 2) apoio dos órgãos competentes e de parcerias; 3) organização e otimização do espaço escolar que vise a abrangência de projetos na escola; 4) adesão da equipe docente para desempenhar um objetivo comum; 5) empatia entre os pares (educadores) para com algumas situações vivenciadas entre os colegas; e 6) envolvimento da família dos alunos no processo educativo.

Podemos verificar que as carências do contexto, de acordo com os profissionais, dizem respeito a aspectos que influenciam a qualidade do convívio e do ambiente escolar, como a organização administrativa e pedagógica, falta de apoio e parcerias externas, organização e infraestrutura do espaço físico, relações interpessoais e relação entre a escola e a família. De acordo com os educadores essa rotina, organização e características da escola afetam e resultam em outros problemas e conflitos de convivência escolar relacionados aos alunos; como indisciplina, transgressões, violência verbal e física, furtos etc. Logo, os educadores entendem que esses problemas comportamentais vinculados aos alunos são causados também por questões ligadas à gestão e à qualidade do ambiente escolar — ou seja, a situações vivenciadas na escola.

Dado o exposto, os profissionais elencaram que os problemas, que prejudicam a qualidade do convívio e do ambiente escolar, estão associados a conflitos de convivência e aos

sentimentos de insegurança e não pertencimento dos agentes escolares em relação à instituição. Desse modo, o projeto tem origem na necessidade de instaurar na instituição um ambiente e atmosfera escolar com bons relacionamentos, envolvimento ativo dos pais, espaços de diálogo e de trabalho coletivo para educadores, gestores e instituições externas. Isto para que, assim, torne-se possível o desenvolvimento do sentimento de segurança e pertencimento dos agentes escolares.

Consideramos, portanto, que o projeto elaborado atende a uma questão contextual que foi elencada a partir das análises e discussões realizadas pelos profissionais da escola durante a oficina. O projeto se propõe, então, a trabalhar educação em valores morais a partir das necessidades e características da escola.

Características do Projeto

Os próximos passos para elaboração do projeto foram definir os objetivos, temas, participantes, parcerias, âmbitos institucionais e duração. Iniciamos pelos objetivos do projeto. A partir da análise do contexto e discussões na oficina, os participantes definiram o seguinte objetivo: *“Promover a construção da identidade da escola com base em valores morais de forma que a comunidade escolar valorize a instituição e sinta-se pertencente a ela”* (trecho do projeto).

Por sua vez, os objetivos específicos foram: 1) propor possíveis estratégias para o envolvimento e acolhida das famílias no processo de ensino-aprendizagem; 2) trabalhar a autoestima, o autorrespeito, a polidez e a empatia junto à comunidade escolar; 3) envolver a comunidade e o entorno escolar no projeto; 4) mobilizar a comunidade escolar para dialogar com o poder público; e 5) trabalhar valores com todos os profissionais da escola. Os temas elencados foram: respeito, justiça (equidade e igualdade), indisciplina, violência (todos os tipos de violência, principalmente entre alunos e entre alunos e professores) e diversos valores morais (na redação do projeto não foram especificados quais).

Como discutem autores da área, o cotidiano escolar tem sido cada vez mais tangenciado por problemas como agressões, indisciplina e violência (ALCÂNTARA et al., 2019; LA TAILLE, 2019; VINHA et al., 2016; VINHA; MORAIS; MOURO, 2017; VIVALDI; VINHA, 2014). Esses problemas comprometem o bem-estar e a qualidade de vida dos alunos (ALCÂNTARA et al., 2019) e dos profissionais que atuam na instituição. Portanto, é coerente que indisciplina e violência sejam apontadas como temas a serem abordados pelo projeto. No entanto, a resolução desses conflitos será bem-sucedida caso seja dado enfoque à discussão de suas causas e às possíveis formas de se enfrentar as problemáticas citadas, por meio do trabalho de valores e regras que contribuam para a convivência (VINHA; TOGNETTA, 2009; VINHA,

2013). Nesse sentido, a escola deve trabalhar os valores de justiça e polidez; bem como sentimentos de respeito, empatia, autoestima e autorrespeito. Isto é, trabalhar com temas ligados ao desenvolvimento da autonomia moral dos sujeitos (LA TAILLE, 2009, 2019; NUCCI, 2000; PIAGET, 1996; PUIG, 1998, 2007; PUIG et al., 2000).

Com vistas a contribuir para essa reflexão, destacamos que durante a oficina uma participante pontuou que a falta de justiça nas práticas pedagógicas reflete em situações de indisciplina na escola. Consideramos que a concepção da participante é coerente, visto que interações que ferem aos princípios de justiça podem prejudicar a convivência escolar (MENIN; BATAGLIA, 2017) desencadeando conflitos como, por exemplo, a própria indisciplina. Sob essa ótica, é necessário que a instituição não trabalhe apenas o valor da justiça com a comunidade escolar, mas que as relações do ambiente em questão sejam baseadas em um convívio social pautado em princípios e valores, como justiça (MENIN; BATAGLIA, 2017), respeito (TOGNETTA et al., 2017), solidariedade (MARTINS et al., 2017) e convivência democrática (VINHA et al., 2017). Isto posto, consideramos que os objetivos e temas escolhidos atendem aos critérios de autores no que diz respeito às definições de um projeto bem-sucedido, uma vez que visa trabalhar valores morais importantes para o desenvolvimento moral dos alunos, como a justiça (LA TAILLE, 2009, 2019; MENIN; BATAGLIA, 2017; PIAGET, 1994) e questões que fazem parte do contexto da escola (MENIN et al., 2013).

Por conseguinte, no tocante ao público-alvo do projeto, os profissionais definiram que os seguintes agentes escolares deveriam participar: professores, equipe gestora (diretora, coordenadora e pedagogas), demais profissionais (assistentes administrativos, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, estagiários, bibliotecária e porteiros), estudantes e suas famílias. Os professores e a equipe gestora são os organizadores e responsáveis, que idealizam, planejam e propõem o projeto. Os estudantes são o grupo alvo, que recebem o que é idealizado pelos organizadores. Os demais funcionários e a família desempenham o papel de apoio aos organizadores, sendo que a família será convidada a prestigiar os eventos realizados, deixando sugestões e opiniões sobre eles, tendo também a função de contribuir para que os alunos realizem as atividades de casa.

Durante a oficina em que foi debatido e definido quais seriam os participantes do projeto, um dos profissionais ressaltou que todo professor deveria trabalhar com educação em valores morais, pois a legislação brasileira prevê que essa prática é uma de suas atribuições. De acordo com o referido profissional, a equipe gestora não deveria perguntar se o professor quer trabalhar no projeto pois isso deveria ser, ao contrário, uma imposição. De fato, a

legislação brasileira prevê que a escola deve trabalhar com temas relacionados a valores (BRASIL, 2000, 2007, 2013, 2017, 2018). Além disso, estudiosos defendem que a escola é um espaço privilegiado para a educação em valores morais (ALENCAR et al., 2013, 2014, 2018; ARAÚJO, 2014, 2016; DURKHEIM, 2012; GARCÍA; PUIG, 2010; GOERGEN, 2007; LA TAILLE, 2009; OLIVEIRA et al., 2010; PEREIRA et al., 2017; PIAGET, 1996; PUIG, 1998, 2007; PUIG et al., 2000; TAVARES; MENIN, 2015; TOGNETTA, 2016; TOGNETTA; VINHA, 2011; VINHA et al., 2017). No entanto, a imposição não é o método mais apropriado para buscar envolver os agentes escolares, pois desperta resistência e corrompe o objetivo da educação em valores morais. Devemos, então, trabalhar por meio do convencimento, mostrando a importância do trabalho e os argumentos que fundamentam a proposta.

Retomando as características do projeto, além dos agentes anteriormente mencionados, os educadores idealizaram parcerias com instituições externas, tais como a SEME, centros de assistência social, Unidade Básica de Saúde, Universidade Federal e hospital universitário. As parcerias devem acontecer como um trabalho em rede em que as instituições externas ofereçam apoio por meio de encaminhamentos, palestras e possíveis ações a serem desenvolvidas em conjunto. Este aspecto atende a um fator que pode contribuir para que a experiência seja bem-sucedida: estabelecer parcerias com instituições da redondeza (GARCIA; PUIG, 2010).

Por sua vez, no que concerne a sua extensão temporal, o projeto deverá acontecer anualmente, passando por avaliações e revisões, também anuais, que visam aprimorar as próximas ações. Além disso, deverá envolver os âmbitos interpessoal, curricular e institucional. Ainda, os idealizadores objetivam torná-lo um projeto institucional assim que ele puder ser inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Ressaltamos que durante as oficinas os participantes relataram a dificuldade de propor um espaço novo para que o projeto pudesse ser trabalhado na escola — como, por exemplo, uma disciplina específica. Eles destacam que possuem muitas atribuições e reservar um horário específico para o projeto acaba configurando uma espécie de sobrecarga de trabalho. Portanto, defendem que o projeto seria viável caso fosse trabalhado em sala de aula, dentro do currículo dos anos escolares. Isto demonstra que, devido às condições do trabalho dos educadores, a dedicação a projetos de educação em valores morais pode ser vista como um acúmulo de função que aumentaria uma carga horária de trabalho, em uma jornada já sobrecarregada (MENIN; BATAGLIA, 2013). Nessa perspectiva, a escola deve se organizar e incluir em seu PPP a proposta da educação em valores morais para que ela perpassasse todo o espaço escolar.

Assim, consideramos que ao ser incluído no PPP, o projeto de educação em valores morais pode ser compreendido como um princípio institucional que visa proporcionar um

convívio justo, respeitoso e democrático; princípio por meio do qual os valores sejam elementos que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de formação. O PPP da escola é um importante documento que estabelece os princípios e as regras que regem as práticas pedagógicas de formação dos alunos (TREVISOL; CORCETTI, 2013). Logo, consideramos que sua ausência pode dificultar a organização e regulamentação de normas e princípios na escola, inclusive dos princípios morais que potencializam a formação do corpo discente.

Como exposto, o projeto elaborado preconiza a continuidade do trabalho de educação em valores morais na escola por diversos anos (OLIVEIRA; MENIN, 2013; MENIN et al., 2017), assim como envolve os âmbitos interpessoal, curricular e institucional (PUIG, 1998, 2007, PUIG et al., 2000), abordando os conteúdos de forma transversal (LA TAILLE, 2009, 2019) com vistas ao alcance de um maior número de agentes e espaços escolares (MENIN et al., 2013; MENIN et al., 2017).

Adequabilidade dos Métodos e Práticas Pedagógicas

No projeto elaborado foram previstos métodos e práticas destinadas aos professores e aos alunos. Para os professores foram preconizadas as aulas na modalidade de cursos de formação e aperfeiçoamento. Para os alunos, por sua vez, foram mencionadas as rodas de conversa, dramatizações, filmes, palestras ministradas pelas instituições externas que serão parceiras do projeto; e, enfim, assembleias de turma (para dialogar, refletir e transformar a proposta do projeto).

No que diz respeito aos recursos selecionados, o projeto prevê a utilização de sala de vídeo, laboratório de informática, biblioteca (utilização de livros que trabalhem os temas do projeto), auditório, quadra com jogos e sala de artes. Como materiais de apoio prevê documentários, charges, reportagens, fotografias e músicas. Sob essa ótica, o projeto leva em consideração os recursos disponíveis e o espaço físico da escola, o que torna a escolha apropriada ao contexto escolar.

Como podemos observar, parte dos métodos citados são predominantemente verbais (como aulas e palestras), mas na descrição das atividades identificamos que estas buscavam incentivar a participação ativa dos envolvidos valorizando o diálogo (PIAGET, 1996). Com isto, consideramos que esses procedimentos podem favorecer a autonomia e a cooperação entre os envolvidos (PIAGET, 1994). No entanto, ao estabelecer quais estratégias e métodos serão utilizados no projeto, os educadores fazem a escolha de maneira pragmática, recorrendo a práticas pedagógicas já utilizadas em sala de aula (MENIN et al., 2014; MORO; VINHA; MORAIS, 2019). Constatamos, dessa forma, que houve por parte do corpo docente dificuldade

para propor outras estratégias pedagógicas — que foram, inclusive, discutidas durante o curso de formação, especialmente no Módulo I. Assim, é necessário que além de discutir e refletir junto aos profissionais sobre as possibilidades de métodos de educação em valores morais, haja um acompanhamento da aplicação em sala de aula, como fizeram outros trabalhos (COENDERS; NELLIE, 2018; MIDGETTE et al., 2018). Esse acompanhamento pode acontecer por pesquisadores das universidades em parcerias com as unidades de ensino da educação e com as próprias secretarias de educação, bem como com a contratação de uma equipe multidisciplinar para atuar de forma permanente e contínua nas escolas.

Consideramos que a escola pode ser favorecida com a presença de profissionais de outras especialidades, como psicólogos (BARRIOS et al., 2011; MORO et al., 2019); bem como parcerias com universidades e instituições de formação (MORO et al., 2019; VINHA et al., 2017), que são capazes de oferecer suporte contínuo aos educadores na tarefa de educar. Além disso, no que diz respeito ao tema da educação em valores morais, é possível estabelecer parcerias com os educadores na elaboração, implementação e avaliação de projetos e experiências sobre o tema.

Ainda sobre os métodos e práticas pedagógicas escolhidas pelos profissionais para compor o projeto, outras três reflexões são possíveis. Primeiro, o projeto se propõe a trabalhar os três âmbitos sugeridos por Puig (PUIG, 1998, 2007, PUIG et al., 2000). No entanto, as atividades mencionadas como estratégias privilegiam mais o âmbito curricular em detrimento do interpessoal e institucional. Falta ao projeto propor ações de convivência mais efetivas e estratégias que visem a organização institucional — como espaços democráticos para a discussão e formulação das regras.

A segunda reflexão pertinente diz respeito à relação entre a escola e a família. O projeto e as discussões dos profissionais durante as oficinas sinalizam que o envolvimento da família na rotina da escola é um problema do contexto da instituição, o que resultou em um objetivo específico do projeto. No entanto, os profissionais propõem que esta desempenhe papel de apoio, prestigiando os eventos e garantindo que os alunos realizem as atividades de casa. Não há proposta de participação ativa da família durante o projeto, tanto que não foram mencionados métodos ou estratégias pedagógicas que envolvessem tal público. Consideramos que essa é uma lacuna do projeto, uma vez que a relação entre escola e família é importante para a educação em valores morais (ALENCAR et al., 2018; CARVALHO et al., 2004; VINHA et al., 2017; VIVALDI; VINHA, 2014), bem como para a construção de um ambiente escolar de qualidade (MARQUES et al., 2017; TAVARES; MENIN, 2015; VINHA et al., 2017). Assim, embora seja relevante buscar a colaboração da família no dia a dia dos alunos

(ALENCAR et al., 2018; MENIN et al., 2017; VIVALDI; VINHA, 2014), a participação e envolvimento dela no projeto é pontual.

O fato mencionado anteriormente nos leva a terceira reflexão: embora conste no projeto o objetivo de aproximar a comunidade da escola, esta não foi apontada como participante do referido projeto e não há estratégia voltada para ela. Em outras palavras: o projeto não propõe ações para viabilizar o envolvimento das famílias e da comunidade. Além da família, a escola precisa estabelecer parcerias com a comunidade (ARAÚJO, 2007; BIDÓIA, 2020; MENIN et al., 2017; OLIVEIRA; MENIN, 2013; VIVALDI; VINHA, 2014). Se o objetivo é construir uma identidade de pertencimento da escola com o envolvimento das famílias e da comunidade — pertencimento por meio do qual os pais e os alunos sintam-se sujeitos que também compõem o espaço escolar —, é necessário propor estratégias e práticas de vivências em que esses objetivos sejam trabalhados. Uma sugestão seria prever a participação ativa das famílias e comunidade nos conselhos da escola, associações, fóruns e assembleias (VINHA et al., 2017).

Avaliação das Oficinas

No que tange os problemas enfrentados durante as oficinas, destacamos: 1) os profissionais tiveram dificuldade para ler o material didático (textos científicos) e articular os conhecimentos teóricos na redação do projeto; 2) alto índice de desistência (dos nove profissionais que iniciaram o Módulo II apenas três profissionais o concluíram); 3) ausência de realização dos exercícios (atividades relativas às horas não presenciais).

Sobre o primeiro aspecto, é necessário que se construa uma reflexão acerca da ausência de familiaridade dos educadores com os textos científicos, principalmente porque esses profissionais devem respaldar suas práticas também na ciência. Consideramos que a formação deve ser pautada na reflexão da experiência docente à luz dos conhecimentos sistematizados que são produzidos sobre o assunto, é necessário, pois, a articulação entre prática e teoria (ALVORADO-PRADA et al., 2010). Torna-se, pertinente ressaltar que a teoria por si só não transforma a prática, bem como a prática sem a teoria não sistematiza o conhecimento sobre a atuação docente. A falta de compreensão e leitura desses textos, e da ausência de articulação entre conhecimentos teóricos e realidade docente, é capaz de prejudicar a qualidade da formação dos docentes. Ou seja, é importante articular a teoria aos conhecimentos derivados das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes (ALVORADO-PRADA et al., 2010).

Outra dificuldade enfrentada durante as oficinas foi o alto número de desistência. De acordo com os educadores, os motivos atribuídos a ela são a grande carga horária de trabalho e o cansaço decorrente das demandas do cotidiano — como, por exemplo, os afazeres

domésticos —, pois as oficinas aconteciam após o expediente de trabalho, o que aumentava a sobrecarga. Essas mesmas justificativas foram apresentadas para a ausência de leitura da apostila e realização do exercício da carga horária não presencial. Assim, durante as oficinas sempre era necessário destinar um período para que os profissionais lessem o material e fizessem o exercício de casa.

Esses dados sinalizam que, muitas vezes, a rotina de trabalho com carga horária intensa e afazeres do cotidiano impede que os profissionais proponham estratégias para educação em valores morais. Tais questões também são apontadas por outros estudos que indicam que a falta de tempo (ALENCAR et al., 2018) e as condições de trabalho (ALENCAR et al., 2013; MENIN et al., 2013) dificultam a realização de propostas de educação em valores morais. Diante disto, para que essa se efetive no contexto escolar, é preciso haver reorganização da instituição de ensino para se criar espaços e tempo para que os profissionais se organizem a fim de discutirem conjuntamente — a partir das necessidades reais de cada contexto — intervenções no ambiente escolar que favoreçam o desenvolvimento moral dos alunos.

Por sua vez, no que diz respeito a avaliação das oficinas, consideramos alguns aspectos positivos. O primeiro foi realizar a formação no espaço da escola em que os profissionais atuavam. Tendo em vista as dificuldades da rotina diária de trabalho dos educadores, como apontado pelos participantes da presente pesquisa, defendemos que é importante que as formações aconteçam no espaço escolar com o intuito de produzir conhecimento junto aos educadores que estão inseridos nesse espaço (ALVORADO-PRADA et al., 2010). Esta ação possibilita que as formações congreguem profissionais de uma mesma unidade de ensino em um curso, o que pode aumentar a possibilidade de mudanças institucionais (CARVALHO et al., 2004).

Outro aspecto positivo foi que este estudo teve respaldo em uma visão construtivista da educação, portanto, os participantes ocuparam um lugar de protagonistas na aprendizagem. Durante todo o processo eles eram valorizados pelo saber acerca de suas práticas pedagógicas, e instigados a movimentar esse conhecimento produzindo novos saberes. Logo, os participantes foram vistos como autores dentro do processo educativo e gestores da sua aprendizagem (ALVORADO-PRADA et al., 2010). Desse modo, buscamos repensar a realidade da escola em conjunto com os profissionais, tendo como ponto de partida a própria escola (BIDÓIA, 2020), a fim de que eles fossem capazes de propor estratégias com potencial para favorecer o desenvolvimento e a educação moral dos alunos.

Isto posto, consideramos que as oficinas se configuraram enquanto espaços nos quais os profissionais tiveram a oportunidade de exercitarem a articulação dos conhecimentos

teóricos com sua prática pedagógica, o que contribui para a capacitação desses profissionais para a elaboração de um projeto com uma atuação que considera o desenvolvimento moral do aluno. Destarte, o questionamento que fica é: a formação (conhecimentos teóricos e práticos) é suficiente para uma atuação docente que considere o desenvolvimento moral dos alunos? Compreendemos que ela é importante, mas pode não ser suficiente.

No presente artigo não investigamos os impactos da formação sobre a atuação docente (COENDERS; NELLIE, 2018; MIDGETTE et al., 2018; NUCCI et al., 2015). Sugerimos que essa relação seja investigada em pesquisas futuras por meio, por exemplo, do acompanhamento da implementação de projetos de educação em valores morais nas escolas. Apesar de não podermos analisar neste estudo se os educadores colocarão em prática o projeto, consideramos que as oficinas tiveram impactos positivos sobre a formação docente, pois buscaram, por meio das discussões e reflexões, um afastamento da mera transmissão de conceitos (BARRIOS et al., 2011). Pelo contrário, buscaram fomentar o debate da realidade dos profissionais a partir de suas experiências considerando suas ideias e debatendo-as com o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo investigar se os educadores adquiriram conhecimentos teóricos e metodológicos para elaborar projeto de educação em valores morais em consonância com os que podem ser considerados por autores da área como bem-sucedidos. Assim, descrevemos a análise da formação dos educadores que buscou possibilitar aos profissionais de educação o exercício e a consolidação dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação (Módulos I e II) visando orientar os referidos profissionais na elaboração do projeto. Este trabalho possibilitou momentos de intervenção junto aos educadores; que permitiram a realização de uma reflexão acerca do contexto escolar, análise relevante para que eles pudessem propor um projeto que atendessem às questões do contexto da instituição (MENIN; BATAGLIA, 2013; MENIN et al., 2013; MENIN et al., 2017).

Por sua vez, o projeto apresentou aspectos que são pontuados pela literatura como necessários para que a educação em valores morais seja considerada bem-sucedida, como: atender às necessidades e características do contexto escolar; trabalhar valores e princípios importantes para o desenvolvimento moral e a qualidade da convivência na escola; e envolver o trabalho em rede com outras instituições e ter continuidade ao longo dos anos, passando por revisão nos anos seguintes. Além disso, este trabalho propõe a reflexão e o protagonismo dos envolvidos por meio de práticas pedagógicas em educação em valores morais que valorizem o

diálogo. No entanto, o projeto apresenta lacunas como a ausência de proposta de métodos e estratégias que viabilizem o trabalho no âmbito interpessoal e institucional; assim como de estratégias que fomentem a participação ativa da família e da comunidade. Convém ressaltar que o Módulo II da formação buscou acompanhar a elaboração do projeto pelos profissionais e não a implementação e desenvolvimento do projeto na escola. Sugerimos que estas ações sejam desenvolvidas em pesquisas futuras.

Esse trabalho apontou que os profissionais apresentaram dificuldades durante o curso para lerem e estudarem o material disponibilizado — seja pela falta de familiaridade com a leitura de textos com escrita científica, seja por causa da jornada de trabalho. Apesar de reconhecermos que os educadores possuem rotina e condições de trabalho adversas, é de suma relevância refletir sobre quais são suas motivações para participarem de cursos de formação no tema de educação em valores morais. Assim, a realização deste estudo levantou questões que devem ser analisadas para que seja possível compreender a motivação dos educadores no que diz respeito a este tipo de formação: como envolver os profissionais de educação na formação se a organização das instituições de ensino não favorece o seu desenvolvimento no horário de trabalho dos profissionais? É possível, mesmo com os profissionais sobrecarregados com carga horária de trabalho, fazer com que eles tenham participação ativa em leitura, debate e realização das atividades?

A partir das discussões realizadas, defendemos que, para se obter bons rendimentos de aprendizagem e envolvimento dos participantes, as ações formativas devem ser previstas dentro da carga horária de trabalho e contar com o apoio do poder público e da instituição. Dessa maneira, ressaltamos a relevância das formações no espaço da escola, que discutam suas principais questões de modo a produzir conhecimento junto com os educadores. Defendemos, então, que o poder público precisa garantir aos profissionais de educação recursos e tempo para que eles possam compreender, analisar e transformar sua própria realidade institucional (ALVORADO-PRADA et al., 2010).

Destacamos, também, que a escola pode se beneficiar com a presença de profissionais, como psicólogos (BARRIOS et al., 2011; MORO et al., 2019), e com parcerias com universidades e outras instituições de ensino (MORO et al., 2019; VINHA et al., 2017). Tanto os psicólogos na escola quanto as parcerias são capazes de contribuir para a análise do contexto, a formação e a formulação de estratégias pedagógicas apropriadas ao desenvolvimento que se quer favorecer, bem como a realização de projetos de educação em valores morais.

Isto posto, apesar das dificuldades enfrentadas e das carências do projeto elaborado, consideramos que os profissionais adquiriram conhecimentos teóricos acerca da educação e

valores morais e conseguiram contextualizar esses conhecimentos com a realidade da escola. Isso reforça a importância de que os profissionais tenham mais espaço de formação; espaço através do qual seja possível discutir e debater as questões pertinentes às condições do local em que se inserem.

Ademais, ressaltamos que todo curso de formação e intervenção para educadores deve ser pensado levando em consideração as características do contexto em que trabalham, da comunidade que atendem e das condições de trabalho. Partir das discussões acerca da realidade da escola e de suas demandas proporciona maior envolvimento, possibilitando que o conteúdo faça sentido para eles. Assim, esperamos com esse estudo contribuir para o debate da relevância da formação dos educadores, bem como para o estudo na área da psicologia e da educação em valores morais no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Stefania C.; GONZÁLEZ-CARRASCO, Mónica; MONTSERRAT, Carme; CASAS, Ferran; VIÑAS-POCH, Ferran; ABREU, Desirée P. Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, n. 2, p. 509-522, fev., 2019.
- ALENCAR, Heloisa M.; DE MARCHI, Barbara F.; COUTO, Leandra L. M.; ROMANELI, Mariana S.; LIMA, Mayara G. Educação em valores morais: Uma análise de três experiências no Espírito Santo. In: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 238-272.
- ALENCAR, Heloisa M.; DE MARCHI, Barbara F.; COUTO, Leandra L. M.; ROMANELI, Mariana S.; LIMA, Mayara G. Educação em valores morais: Juízos de profissionais no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 2, n. 18, p. 255-264, maio/ago., 2014.
- ALENCAR, Heloisa M.; DE MARCHI, Barbara F.; COUTO, Leandra L. M.; ROMANELI, Mariana S.; LIMA, Mayara G. Educação em valores morais: práticas de profissionais no contexto escolar. *Revista de Ciências Humanas*, n. 52, p. 1-22, 2018.
- ALVARADO-PRADA, Luis E.; FREITAS, Thaís C.; FREITAS, Cinara A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago., 2010.
- ARAÚJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (2a ed.). São Paulo: Summus, 2007. p.17-64.
- ARAÚJO, Ulisses F. Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação. São Paulo: Summus, 2014.
- ARAÚJO, Ulisses F. Citizenship Education and Social Participation in an Unequal Society: The Case of Brazil. In: PETERSON A.; HATTAM R.; ZEMBYLAS M.; ARTHUR J. (eds).

O Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice. Palgrave Macmillan, 2016.

BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BRANCO, Angela U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 91-99, jan./jun., 2011.

BIDÓIA, Juliana F. *Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de resignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Publicação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 06 de agosto de 2020.

BRASIL. *Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018*. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm> Acesso em: 06 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>> Acesso em: 06 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília. Secretaria de Educação Básica MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 06 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 06 de agosto de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Apresentação dos Temas Transversais: Ética (Vol. 8, 2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

CARVALHO, José S.; SESTI, Adriana P.; ANDRADE, Julia P.; SANTOS, Luciano S.; TIBÉRIO, Wellington. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: Dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez., 2004.

COENDERS, Fer; VERHOEF, Nellie. Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, v. 45, n. 2, p. 217-230, 2018.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. (2a ed., R. Weiss, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2012.

- GARCÍA, Xus M.; PUIG, Josep M. *As sete competências básicas para educar em valores*. Tradução de O. Curros. São Paulo: Summus, 2010.
- GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: Cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 - Especial, p.737-762, out., 2007.
- LA TAILLE, Yves. *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LA TAILLE, Yves. A deliberação moral: dimensões intelectuais e afetivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 1, p. 5-14, jan./abr., 2019.
- LEPRE, Rita M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. *Educação (UFSM)*, v. 44, p. 1-17, 2019.
- MARQUES, Carolina A. E.; TAVARES, Marialva R.; MENIN, Maria S. S. *Valores sociomoraís*. 1ª ed. Americana, São Paulo: Adonis, 2017.
- MARTINS, Raul A.; BRAGA, Maria C. B.; SILVA, Izabella A.; LUCATTO, Lara C. *Quando ajudar é preciso! O valor da solidariedade*. 1ª ed. Americana, São Paulo: Adonis, 2017.
- MELO, Simone G.; MORAIS, Alessandra. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Caderno Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun., 2019.
- MENIN, Maria S. S.; BATAGLIA, Patrícia U. Considerações finais: O que os projetos deste livro nos ensinam? In: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez. p. 273-278.
- MENIN, Maria S. S.; BATAGLIA, Patrícia U. *Uma balança para as virtudes: o valor da justiça*. 1ª ed. Americana, São Paulo: Adonis, 2017.
- MENIN, Maria S. S.; BATAGLIA, Patrícia U.; ZECHI, Juliana A. M. Apresentação. In: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-26.
- MENIN, Maria S. S.; MORAIS, Alessandra; BATAGLIA, Patrícia U.; MARTIN, Raul A. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 1, p. 133-155, 2014.
- MENIN, Maria S. S.; TREVISOL, Maria T. C.; ZECHI, Juliana A. M.; BATAGLIA, Patrícia U. Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís: contribuições para o cotidiano da escola. *Rev. educ. PUC-Campinas*, v. 22, n. 1, p. 1-17, jan./abr., 2017.
- MIDGETTE, Allegra J.; ILTEN-GEE, Robyn; POWERS, Deborah W.; MURATA, Aki; NUCCI, Larry. Using Lesson Study in teacher professional development for domain-based moral education. *Journal of Moral Education*, v. 47, n. 4, p. 498-518, 2018.

- MORO, Adriano; VINHA, Telma; MORAIS, Alessandra. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Caderno Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun., 2019.
- NUCCI, Larry. Psicologia moral e educação: Para além de crianças “boazinhas”. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 71-89, 2000.
- NUCCI, Larry; CREANE, Michel; POWERS, Deborah W. Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, v. 44, n. 4, p. 479-496, 2015.
- OLIVEIRA, Alana P.; MENIN, Maria S. S. O projeto “Jovens construindo a cidadania”. In: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* São Paulo: Cortez, 2013. p. 187-214.
- OLIVEIRA, Glycia M.; CAMINHA, Iraquitan O.; FREITAS, Clara M. S. M. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 261-270, jul./dez., 2010.
- PEREIRA, Ana L.; CLOCK, Lizie M.; LUCAS, Lucken B.; PASSOS, Marinez M. Educação em valores: possibilidades e responsabilidades na percepção de docentes que atuam na educação pública do estado do Paraná. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 10, n. 22, p. 23-34, mai./ago., 2017.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Tradução de E. Leonardon. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.
- PUIG, Josep M. Ética e valores: Métodos para um ensino transversal. Tradução de A. V. Fuzatto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PUIG, Josep M. Aprender a viver. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (2ª ed.). São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.
- PUIG, Josep M.; GARCÍA, Xus M.; ESCARDÍBUL, Susagna; NOVELHA, Anna M. *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. Coordenação e revisão técnica Ulisses Araújo. (M. C. Oliveira trad.) São Paulo: Moderna, 2000.
- SILVA, Claudiele C. M.; MENIN, Maria S. S. O projeto “cidadania na escola”. In: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.) *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013. P. 169-186
- TAVARES, Marialva R.; MENIN, Maria S. S. (coord.). *Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, FCC/DPE, 2015.

TAVARES, Marialva R.; MENIN, Maria S. S.; BATAGLIA, Patrícia U.; VINHA, Telma; TOGNETTA, Luciana R. P.; MORO, Adriano. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.159, p.186-210, jan./mar., 2016.

TREVISOL, Maria T. C.; CORCETTI, Maria L. O projeto: Vivendo valores na escola. In: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.) *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 169-186.

TOGNETTA, Luciana R. P. *Bullying: quem tem medo?* Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. Americana/SP: Adonis, 2016.

TOGNETTA, Luciana R. P.; VINHA, Telma. *Quando a escola é democrática: Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. (2a ed.). Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, Luciana R. P.; MARTINEZ, José M. A.; DAUD, Rafael P. *Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito*. 1ª ed. Americana, São Paulo: Adonis, 2017.

VINHA, Telma. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Volume 2, p. 61-90.

VINHA, Telma; TOGNETTA, Luciana R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez., 2009.

VINHA, Telma; MORAIS, Alessandra; MORO, Adriano. (Coords.). Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, Telma; MORAIS, Alessandra; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; AZZI, Roberta Gurgel; ARAGÃO, Ana Maria Falcão; MARQUES, Carolina de Aragão Escher; SILVA, Livia Maria Ferreira; MORO, Adriano; VIVALDI, Flávia Maria de Campos; RAMOS, Adriana de Melo; OLIVEIRA, Mariana Tavares Almeida; BOZZA, Thais Cristina Leite. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

VINHA, Telma; NUNES, Cesar A. A.; SILVA, Livia M. F.; VIVALDI, Flavia M. C.; MORO, Adriano. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. 1ª ed. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, Telma; TOGNETTA, Luciana R. P.; AZZI, Roberta G.; MORO, Adriano; ARAGÃO, Ana M. F.; MORAIS, Alessandra. O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 40, p. 163-186, 2018.

VIVALDI, Flavia M. C.; VINHA, Telma. Pesquisas empíricas em práticas morais nas escolas brasileiras. *Revista de Psicologia*, v. 2, n. 1, p. 263-270, 2014.

7 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA TESE

A presente tese teve como objetivo investigar e descrever uma experiência de formação docente em educação em valores morais em uma escola no município de Vitória, seus fundamentos na política educacional municipal e a possibilidade de os profissionais desenvolverem competências para a elaboração de projetos sobre o tema, em consonância com os que podem ser considerados por autores da área como bem-sucedidos. Para alcançar o objetivo geral foram realizados três estudos, apresentados em formato de artigo, sendo eles: (a) artigo 1, uma pesquisa documental que teve por objetivo compreender e discutir a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no município de Vitória (ES), bem como identificar os temas das ações formativas ofertadas aos profissionais da rede; (b) artigo 2, entrevistas com educadores que focaram no contexto escolar de uma instituição pública de ensino fundamental a partir de suas percepções acerca das características da escola e de seu entorno, como também da qualidade das relações sociais que lá se estabelecem, dos principais problemas enfrentados pela instituição e suas possíveis soluções; (c) artigo 3, uma intervenção que correspondeu ao Módulo II de um curso de formação para os profissionais desta instituição, que teve por objetivo investigar se os educadores adquiriram conhecimentos teóricos e metodológicos para elaborar projeto de educação em valores morais em consonância com os que podem ser considerados por autores da área como bem-sucedidos. A relação entre os três estudos é apresentada na Figura 1.

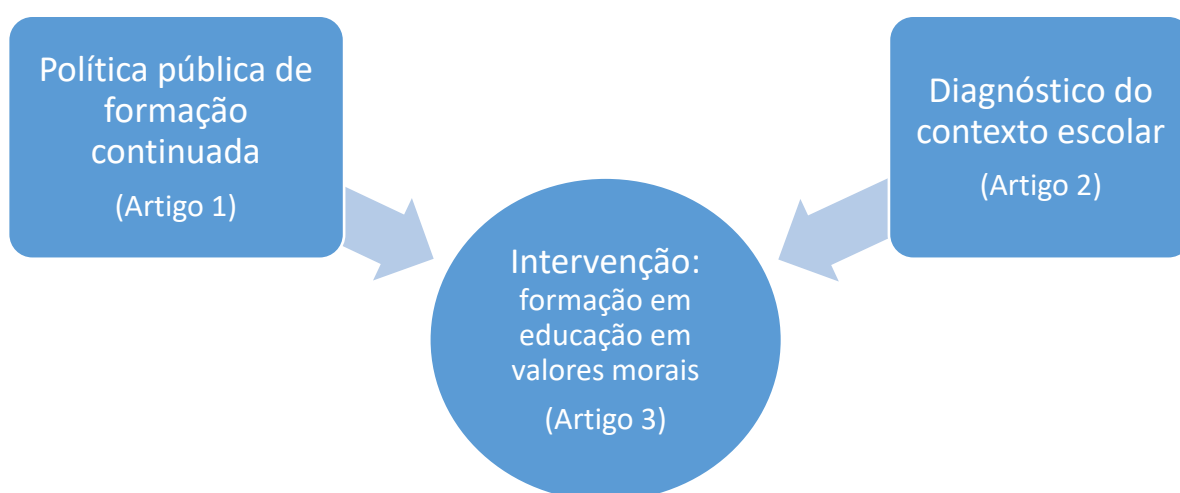


Figura 1: Relação entre os estudos.

Como apontado anteriormente, estudos revelam que a maioria dos profissionais que desenvolvem projetos de educação em valores morais não recebem formação para trabalhar com esse tema (Alencar et al., 2013, 2018; Menin et al., 2013; Oliveira & Menin, 2013; Silva & Menin, 2013). Portanto, há uma carência de formação docente direcionada ao desenvolvimento dos sujeitos que possa tanto oferecer suporte para a compreensão das dimensões cognitiva, afetiva, moral e social, quanto instrumentalizar os educadores para lidarem com os conflitos na escola, favorecendo a autonomia e a convivência democrática (Barrios et al., 2011; Menin et al., 2017; Moro et al., 2019; Vinha & Tognetta, 2009; Vivaldi & Vinha, 2014). De fato, a questão principal não deve ser *se* a escola deve educar ou não em valores, mas sim *como* ela deve fazê-lo. Puig e Garcia (2010) ressaltam que todo professor educa em valores; logo, é relevante desenvolver as competências necessárias para o exercício dessa tarefa. É nesse sentido que argumentamos que é de extrema importância a oferta de formação adequada para que os profissionais possam preparar e prever intervenções nas instituições de ensino — visando, conseqüentemente, à promoção do desenvolvimento moral de seus alunos.

Construímos a tese de que, tendo recebido uma formação voltada ao tema da educação em valores morais, os profissionais poderiam desenvolver competências para a proposição de um projeto de educação em valores morais adequado ao contexto da escola. Para tanto, buscamos nesse percurso compreender com mais profundidade a política de formação continuada de professores, conhecer melhor o contexto da instituição e, enfim, oferecer o suporte para que os educadores pudessem elaborar um projeto adequado aos seus contextos.

No artigo 1, a análise documental da política de formação continuada para profissionais da educação básica de Vitória (ES), indicou que a política é fundamentada em pressupostos legais e teórico-conceituais. Isto é, inscreve-se enquanto proposta que incentiva a apropriação de saberes pelos professores visando ao protagonismo (Araújo et al., 2015; Giorgi, 2014; Godinho & Farias, 2018; Imbernón, 2010, 2011; Magalhães & Azevedo, 2015; Silva, 2014; Tardif, 2014; Tardif & Lessard, 2014), à ação crítico-reflexiva (Araújo et al., 2015; Catanante, 2014; Fávero et al., 2020; Giorgi, 2014; Honório et al., 2017; Imbernón, 2010, 2011; Santos, 2014; Silva, 2014) e à gestão coletiva e colaborativa (Imbernón, 2010) durante as ações. Seu foco é a realidade cotidiana da escola (Araújo et al., 2015; Catanante, 2014; Imbernón, 2010, 2011) e os saberes e demandas que derivam da experiência docente (Pessim & Leite, 2020).

Os documentos analisados indicaram que *temas sobre as diversidades* foram os principais assuntos trabalhados nas ações formativas. As ações formativas do município buscam ofertar aos educadores possibilidades de debates sobre conhecimentos considerados

importantes para a atividade docente e escolar. Dentre as habilidades e conhecimentos que consideramos como relevantes, destacamos o tema desta tese. Os professores que possuem conhecimentos nessa área podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento moral, social e afetivo de seus alunos, favorecendo a formação integral das crianças e adolescentes. No entanto, verificamos que no município de Vitória (ES) há uma carência de ações formativas sobre a educação moral — vale ressaltar que, de 2013 a 2017, não identificamos oferta alguma que abarcasse o tema aqui discutido.

A função da escola é formar os sujeitos para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Nesse sentido, a educação não pode ser neutra (Freire, 2017, 2019a; Goergen, 2007; Imbernón, 2010; Lepre, 2019) e centrada apenas em conteúdos tecnicistas. Abordar assuntos como problemas de convivência, valores morais e éticos, questões sociais, tolerância, entre outros, faz parte da atividade docente e é papel da escola, conforme preconiza a legislação brasileira (Lei 13.663, 2018; Ministério da Educação, 2007, 2013; Secretaria de Educação Básica, 2017; Secretaria de Educação Fundamental, 2000).

Portanto, estar apto ao trabalho de educar a partir de discussões que se voltam às diversidades — como a cidadania, relações étnico-raciais, educação ambiental, educação para o trânsito, gênero, diversidade sexual, direitos humanos e cultura da paz —, contribui para a tarefa de formar cidadãos mais conscientes e críticos, bem como para o desenvolvimento mais completo dos sujeitos. De igual modo, defendemos que temas da educação em valores morais como valores morais e éticos, convivência democrática, respeito e conhecimentos sobre o desenvolvimento moral dos indivíduos, podem contribuir para esta tarefa.

Dado o exposto, realizamos uma intervenção, na modalidade de curso de formação, para que profissionais da educação de uma instituição municipal de ensino fundamental de Vitória (ES) propusessem e elaborassem um projeto de educação em valores morais. Antes, realizamos um diagnóstico da escola para identificar as principais demandas da instituição, apresentadas no artigo 2. Esse estudo desempenhou papel importante tanto na elaboração da proposta de formação (cursos nos Módulos I e II), quanto no processo de construção do projeto por parte dos profissionais participantes.

No primeiro caso — elaboração da proposta de formação —, ouvir e conhecer a experiência dos profissionais sobre o contexto no qual estão imersos contribuiu para a contextualização dos conhecimentos e informações discutidas durante a ação formativa, e para atender às demandas daquela instituição. Essa articulação teve embasamento nos autores que sugerem que a formação docente deve incentivar a apropriação de saberes por parte dos professores, levando à autonomia e à prática crítico-reflexiva (Araújo et al., 2015; Catanante,

2014; Fávero et al., 2020; Giorgi, 2014; Honório et al., 2017; Imbernón, 2010, 2011; Santos, 2014; Silva, 2014).

No segundo caso — elaboração do projeto de educação em valores morais pelos profissionais —, o estudo contido no artigo 2 contribuiu porque uma das características relevantes para se obter sucesso nas práticas e experiências de educação em valores morais é que esta deve ter relação com a realidade da escola, atendendo a uma questão da instituição em que ela é aplicada (Araújo, 2000; Biaggio 1997, 2006; Menin & Bataglia, 2013; Piaget, 1930/1996).

Assim, os resultados e discussões obtidas no artigo 2 ofereceram dados importantes para que fosse possível realizar a contextualização do projeto. No entanto, ressaltamos que existem diversos procedimentos de coleta de dados que podem ser explorados para essa tarefa. Nesta tese, optamos pela entrevista, mas outras estratégias podem ser adotadas, como a Escala de Valores Sociomorais (Marques et al., 2017; Tavares & Menin, 2015) e o Questionário de Análise do Clima Escolar (Bidóia, 2020; Castellini, 2019; Melo & Morais, 2019; Moro et al., 2019; Vinha, Morais & Moro, 2017; Vinha et al., 2016; Vinha et al., 2017; Vinha et al., 2018; Vivaldi, 2020). Além disso, o público entrevistado foi seletivo, sendo composto por professores e profissionais da equipe pedagógica, mas outros agentes escolares podem ser ouvidos com vistas à construção de uma perspectiva mais ampla da dinâmica da instituição.

Conforme mencionado, a análise do contexto escolar possibilitou a identificação e compreensão de elementos que contribuem para a qualidade da atmosfera e ambiente escolar, bem como de aspectos que merecem maior atenção e proposição de ações que promovam a qualidade do convívio e o desenvolvimento moral dos alunos. Os pontos identificados que precisam da atenção dos gestores e professores foram os seguintes: pouco envolvimento das famílias e da comunidade externa na dinâmica da escola, infraestrutura física, falta de recursos e de organização administrativa, integração do corpo docente, carência de pedagogo e coordenador efetivos no vespertino, e a forma das intervenções sobre os problemas. A organização administrativa e a carência de profissionais efetivos causam impacto na continuidade do trabalho pedagógico do turno e no planejamento e execução de ações voltadas à resolução dos conflitos, assim como influem nos problemas presentes na escola. O estudo também sinalizou que não há projetos que, favorecendo a autonomia, proponham intervenções para o trabalho com os conflitos e os problemas da escola.

Os dados do artigo 2 foram apresentados aos profissionais que estavam participando das oficinas (artigo 3). Após o debate e a reflexão, os participantes chegaram à conclusão de que os principais problemas da escola estão associados à rotina, à organização e às

características da escola, tais como: organização administrativa e pedagógica, falta de apoio e parcerias externas, organização e infraestrutura do espaço físico, relações interpessoais e relação entre a escola e a família. De acordo com eles, essas questões influenciam na dinâmica da escola, afetam o sentimento de pertencimento de seus agentes, enfim, contribuem para que a escola não tenha uma identidade compartilhada por todos.

A instituição não é considerada uma escola de bairro que conta com a presença da comunidade externa. Por outro lado, os moradores do bairro não utilizam seus serviços e não se unem a ela para reivindicar melhores condições e recursos. Ademais, os alunos não se identificam com a escola, o que muitas vezes resulta em fugas das aulas, evasão escolar e depredação do espaço físico. Assim, de acordo com os participantes das oficinas, todos os demais problemas identificados no artigo 2 — como, por exemplo, os que se relacionam à convivência e aos conflitos — decorrem da rotina, da organização e das características da escola. Esse foi o ponto de partida elencado pelos participantes para a elaboração do projeto.

Chamamos a atenção para a relação que os participantes da oficina fizeram entre os problemas (de convivência e conflitos) com a rotina, a organização e as características da escola. Os dados do artigo 2 sinalizaram que o *contexto de origem do discente*, o *descaso do poder público*, o *perfil do professor* e a *má gestão da equipe pedagógica* são as principais causas dos problemas enfrentados pela escola. Isto é, poucas respostas sugerem que as situações lá vivenciadas são as causas dos problemas — ao contrário do que foi elaborado pelos participantes das oficinas. Consideramos que por terem participado do curso de formação, que discutiu sobre as questões de valores e conflitos de convivência, os profissionais que fizeram parte da intervenção desenvolveram uma percepção diferente dos que participaram da entrevista, visto que consideram que os problemas podem ter relação ou serem causados por situações vivenciadas na escola (Alcântara et al., 2019; Moro et al., 2019; Vinha et al., 2016; Vinha et al., 2018).

Outro aspecto importante sobre a relação entre os dados do artigo 2 e 3, é que, no primeiro, os dados indicaram que a escola utiliza ações que visam à resolução dos problemas por meio de intervenções que buscam conter os problemas através da imposição de soluções. Essas ações podem ser consideradas mecanismos de controle que funcionam temporariamente, mas reforçam a heteronomia — e, em alguns casos, até agravam o problema (Vinha & Tognetta, 2009; Vinha et al., 2016). Ao passo que, no projeto analisado no artigo 3, os profissionais priorizaram métodos predominantemente verbais, como aulas e palestras, que buscavam incentivar a participação ativa dos envolvidos, valorizando o diálogo (Piaget, 1930/1996) — isto é, procedimentos que podem favorecer a autonomia e a cooperação entre

os envolvidos (Piaget, 1932/1994). Essa diferença sinaliza que houve uma mudança de concepção de resolução de conflitos por parte dos educadores que participaram do curso.

Dessa forma, os dois primeiros artigos contribuíram significativamente para a realização da última etapa da pesquisa, o artigo 3. Os primeiros estudos possibilitaram a obtenção de suportes e subsídios teóricos, conceituais, metodológicos e contextuais para a intervenção realizada junto aos profissionais da educação, no formato de curso de formação. Conforme discutido no artigo 1, buscamos na realização das oficinas, evitar efetivar uma ação formativa baseada em metodologia e didática vertical — ou, em outras palavras, um curso ofertado por especialistas que veem os profissionais da educação como ignorantes que precisam ser iluminados pelos conhecimentos produzidos pela academia (Imbernón, 2010, 2011; Tardif, 2014; Tardif & Lessard, 2014). Pelo contrário, as oficinas priorizaram o protagonismo dos profissionais, por meio do incentivo e fomento de uma prática reflexiva.

Nas oficinas (Módulo II) buscamos mediar, junto aos educadores da instituição, o exercício dos conhecimentos teóricos trabalhados no Módulo I do programa de formação, articulando-os às necessidades da escola identificadas por eles e pelo estudo apresentado no artigo 2. Assim, procuramos atender às diretrizes e fundamentos norteadores estabelecidos pela política de formação continuada para os profissionais da educação básica do município de Vitória (ES), com exceção da inserção do curso no horário de trabalho e no calendário escolar, que não pode ser realizado por conta das condições impostas pela instituição.

A análise qualitativa das oficinas e do projeto elaborado pelos educadores indicou aspectos que são pontuados pela literatura como necessários para que a educação em valores morais seja considerada bem-sucedida (Alencar et al., 2013; Araújo, 2014; García & Puig, 2010; La Taille, 2009, 2019; Menin & Zechi, 2013; Menin et al., 2013; Menin et al., 2017; Oliveira & Menin, 2013; Puig, 2007; Puig et al., 2000; Trevisol & Corcetti, 2013; Vivaldi & Vinha, 2014); como, por exemplo: atender às necessidades e características do contexto escolar, trabalhar valores e princípios importantes para o desenvolvimento moral e a qualidade da convivência na escola, envolver o trabalho em rede com outras instituições e ter continuidade ao longo dos anos, passando por revisão nos anos seguintes. No entanto, houve lacunas no projeto, como a ausência de proposta de métodos e estratégias que viabilizassem o trabalho no âmbito interpessoal e institucional, e de estratégias que propiciassem a participação ativa da família e da comunidade. Assim, o projeto se propõe a trabalhar os três âmbitos levantados por Puig (Puig, 1998a, 2007, Puig et al., 2000), mas os profissionais elencaram atividades e práticas pedagógicas que privilegiam o âmbito curricular, em detrimento do interpessoal e institucional. Portanto, o projeto carece de ações de convivência mais efetivas, e

que visem à organização institucional, possibilitando a construção de espaços democráticos para a discussão e formulação das regras.

Por sua vez, destacamos que apesar da pouca participação da família e da comunidade externa na rotina da escola ter sido apontado como um problema tanto no artigo 2, quanto pelos participantes da formação (artigo 3), esses não conseguiram propor meios e procedimentos no projeto que aproximassem a comunidade externa à rotina da escola, e os pais e familiares à vida acadêmica dos alunos. O projeto e as discussões dos profissionais durante as oficinas sinalizam como objetivo a aproximação da comunidade e as famílias da escola; no entanto, não foram mencionadas estratégias com vistas ao alcance deste objetivo. Consideramos que essa é uma lacuna do projeto, uma vez que a relação entre escola e família é importante para a educação em valores morais (Alencar et al., 2018; Carvalho et al., 2004; Vinha et al., 2017; Vivaldi & Vinha, 2014), bem como para a construção de um ambiente escolar de qualidade (Marques et al., 2017; Tavares & Menin, 2015; Vinha et al., 2017). Além da família, a escola precisa estabelecer parcerias com a comunidade (Araújo, 2007; Bidóia, 2020; Menin et al., 2017; Oliveira & Menin, 2013; Vivaldi & Vinha, 2014). Se o objetivo é o envolvimento das famílias e da comunidade, é necessário propor estratégias e práticas de vivências em que esses objetivos sejam trabalhados — deve-se, por exemplo, prever a participação das famílias e comunidade nos conselhos da escola, associações, fóruns e assembleias (Vinha et al., 2017).

Isto posto, a partir da análise das oficinas e do projeto elaborado pelos educadores, consideramos que o curso de formação (Módulos I e II) instrumentalizou os profissionais para uma proposta de atuação que considera o desenvolvimento moral do aluno. Todavia, tendo em vista as limitações apresentadas durante a intervenção — tais como a alta desistência, dificuldades na leitura e realização das atividades, e lacunas do projeto — destacamos que medidas podem ser tomadas para melhorar os resultados obtidos. Assim, frisamos que cursos ofertados de maneira pontual são importantes, mas não bastam para que as escolas elaborem uma proposta de reorganização e educação que favoreça a autonomia moral e o protagonismo dos agentes escolares. São necessários mais espaços de formação dentro da carga horária de trabalho para o melhor desenvolvimento dessas ações, e mais espaços de debate e participação dentro da rotina escolar.

Ainda no tocante às oficinas e ao projeto elaborado pelos participantes, ressaltamos que apesar de os profissionais terem recebido anteriormente um curso de formação (Módulo I) com subsídios teóricos e metodológicos sobre educação em valores morais (Couto, 2019; Couto et al., 2019) e, além disso, terem tido acesso a textos de consulta disponibilizados na pasta de compartilhamento de arquivos, eles enfrentaram dificuldades na redação do projeto —

principalmente no processo de escolha e justificativa dos temas que norteariam as práticas pedagógicas que seriam utilizadas. Levantamos, então, algumas hipóteses — ligadas às condições de trabalho dos profissionais e ao formato do curso — que podem nos ajudar a compreender essa dificuldade.

Primeiro, que o corpo docente não teve tempo ou motivação o suficiente para estudar e ler os textos do curso (Módulo I e II), o que pode ter resultado na dificuldade em redigir um texto articulado com os conhecimentos ofertados. Em segundo lugar, destacamos que a carga horária e as condições de trabalho são extenuantes e, por isso, impediram que os educadores tivessem o tempo necessário ao estudo e à dedicação perante os cursos de formação. Isso fez com que eles não tivessem tempo para os estudos da carga horária não presencial, que faltassem aos encontros (muitos desistiram) e/ou chegassem cansados e sem ânimo para a realização das tarefas. Além disso, o formato da intervenção pode não ter favorecido a participação dos profissionais — tonando suas rotinas ainda mais exaustivas — principalmente no que diz respeito aos seguintes aspectos: número de tarefas e atividades que foram solicitadas e o horário de oferta.

A partir de análise dos dados dos três artigos, concluímos que a formação específica em educação em valores morais capacitou e permitiu que os educadores propusessem um projeto sobre o tema adequado ao contexto escolar. Ressaltamos, assim, que a formação específica sobre educação em valores morais é necessária, mas, tendo em vista as limitações anteriormente apontadas, pode não ser o suficiente para que os educadores proponham e desenvolvam projetos de educação em valores morais no contexto escolar. Se não houver investimento por parte do poder público e da administração da escola para que sejam ofertadas ações formativas em educação em valores morais, e disponibilizado aos profissionais tempo oportuno para a realização das referidas formações, só o interesse sobre o assunto não será o bastante para que esses profissionais prossigam na capacitação continuada em serviço. Assim, acreditamos que se a intervenção tivesse acontecido dentro da carga horária de trabalho dos educadores, provavelmente teríamos um número maior de participantes, e parte dos que desistiram poderiam ter concluído. Sugerimos que pesquisas futuras testem esta hipótese.

Defendemos, então, conforme discutido na presente tese, que ofertar um curso de formação sobre educação em valores morais pode capacitar e instrumentalizar os profissionais para que eles proponham projetos em educação em valores morais. No entanto, aspectos importantes devem ser observados, tais como: inserção da formação na carga horária de trabalho, articulação com a realidade da escola e escuta das demandas dos profissionais. Logo, avaliamos que a realização das oficinas trouxe resultados proveitosos, mas consideramos que

melhorias podem ser aplicadas em intervenções futuras, visando ao maior envolvimento e aprendizagem dos participantes. Para que a formação reflita em mudanças reais dentro das instituições escolares — no tocante à educação em valores morais como a justiça, o respeito mútuo e a convivência democrática — é preciso que a formação venha acompanhada de mudanças institucionais e educacionais no que se refere à organização escolar, foco e objetivo da educação, participação da comunidade, entre outros fatores.

Destacamos que esses resultados puderam ser obtidos devido a parceria do Lapsim com a Seme e com a instituição, e indicam a necessidade de um trabalho contínuo com os profissionais e com a escola, para se obter melhores resultados e desdobramentos; como a implementação do projeto elaborado pelos profissionais e, também, a discussão e planejamento contínuo de estratégias de enfrentamentos aos problemas sociomorais e de aprendizagem. Portanto, enfatizamos a relevância de parcerias duradoras e políticas públicas que incluam outros saberes e profissionais na rotina e vivência escolar, a fim de realizar trabalhos e intervenções que possam evoluir e avançar com o tempo e de acordo com as mudanças e nuances do contexto escolar.

No mais, frisamos a importância de que novas pesquisas e intervenções sejam realizadas no contexto escolar, buscando não só a elaboração de projetos junto aos profissionais, mas também o acompanhamento, o desenvolvimento e a implementação das metas e estratégias da educação em valores morais, a fim de contribuir na construção da autonomia moral de todos envolvidos na educação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos, com a realização deste trabalho, algumas limitações. A primeira diz respeito ao artigo 1, em que buscamos produzir o levantamento dos temas dos cursos ofertados e estabelecemos um paralelo entre as diretrizes e fundamentos norteadores com as ações direcionadas aos profissionais da educação básica da rede municipal de ensino. No referido estudo, constatamos que as informações dos relatórios analisados (D3 e D4) não bastam para identificar se as ações relatadas seguem todos os princípios preconizados pelas diretrizes, uma vez que as informações contidas são muito gerais e há ausência de dados. Por outro lado, as discussões do artigo 1 dizem respeito às análises da proposição da política de formação continuada para profissionais da educação básica conforme as diretrizes e registros dos documentos analisados — a análise não foi sobre como o município coloca em prática essa política. Sugerimos, portanto, que em pesquisas futuras essa relação seja realizada por meio da análise documental da política e da observação e exploração das ações efetivadas, acompanhando as ações formativas, ouvindo os formadores, os profissionais participantes, entre outras metodologias.

Por sua vez, no artigo 2, identificamos que é necessário que se busque, no processo de realização do diagnóstico do contexto escolar, ouvir as percepções e opiniões de outros agentes escolares — como alunos, famílias, comunidade externa e demais profissionais. Por conta da configuração do nosso estudo, os objetivos da tese e o tempo de realização da coleta, realizamos o recorte apresentado no artigo 2, mas compreendemos e defendemos que é de suma relevância que o diagnóstico seja realizado de maneira ampla, sofrendo atualizações de acordo com as mudanças que perpassam a organização da escola. Por isso, sugerimos pesquisas futuras que se coloquem à escuta da comunidade escolar — em suas mais diversas especificidades — no processo de diagnóstico do contexto e articulação de outros instrumentos, como questionários e escalas.

Nossa pesquisa de doutorado contribui para a reflexão sobre a necessidade e as dificuldades das ações formativas desenvolvidas para os profissionais da educação, principalmente no tocante à formação em educação em valores morais. Por meio da análise documental, foi possível conhecer a política de formação continuada do município de Vitória (ES), e através das entrevistas foi possível conhecer a realidade e o contexto da escola. Com base em tais conhecimentos, propomos uma formação para que os educadores pudessem sugerir e elaborar um projeto de educação em valores morais adequado ao contexto da escola. A referida formação oportunizou aos educadores momentos de reflexão crítica das

necessidades e desafios enfrentados, bem como proporcionou o diálogo e a criação conjunta de meios e formas para enfrentar esses desafios. Partimos do pressuposto de que essa experiência pode favorecer o envolvimento dos educadores em práticas de educação em valores morais no contexto escolar. Porém, ressaltamos que novos estudos sejam realizados visando ao acompanhamento, à implementação e ao andamento dos projetos de educação em valores morais na escola. Assim, ao final do processo, avaliamos que a formação em educação em valores morais é necessária, mas pode não ser o suficiente para a proposição e desenvolvimento de projetos de educação em valores morais no contexto escolar.

Por fim, ressaltamos que a capacitação profissional em serviço deve ser um processo contínuo e sempre atualizado às demandas dos profissionais, ao contexto da escola e às questões do conhecimento científico produzido. O curso de formação ofertado pelo Lapsim, em dois Módulos, foi importante e produziu impactos na formação dos professores. Mas ele não se encerra em si mesmo, uma vez que os profissionais estão sempre em formação e desenvolvimento, assim como os seus alunos e a sociedade. Logo, a formação deve ser contínua e os saberes produzidos nesses espaços formativos devem também ser incorporados aos conhecimentos científicos, a fim de que possamos realmente contribuir para uma educação de qualidade, que favoreça a autonomia moral dos sujeitos, sua emancipação e humanização; para uma educação que, como dizia Paulo Freire, sustente-se sobre os pilares de uma pedagogia como prática da liberdade.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcântara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Casas, F., Viñas-Poch, F., & Abreu, D. P. (2019). Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(2), 509-522. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.01302017>
- Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (2013). Educação em valores morais: Uma análise de três experiências no Espírito Santo. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.), *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 238-272). Cortez.
- Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (2014). Educação em valores morais: Juízos de profissionais no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 255-264. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182742>
- Alencar, H. M., De Marchi, B. F., Couto, L. L. M., Romaneli, M. S., & Lima, M. G. (2018). Educação em valores morais: práticas de profissionais no contexto escolar. *Revista de Ciências Humanas*, 52, 1-22. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2018.e42000>
- Alvarado-Prada, L. E.; Freitas, T. C.; & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, 10(30), 367-387. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>
- Andrade, F. C. B. (2012). Clima escolar e resiliência: a Escola como lugar de paz em tempo integral. *Revista Em Aberto*, 25(88), 175-189. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.25i88.2595>
- Áquila, T. G. D.; Alves, T. A.; Gonçalves, P. L.; Koehler, S. M. F. (2009). Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. In: *Congresso nacional de educação – educere*, Anais, PUC/PR. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2482_1215.pdf
- Aragão, A. M. F., Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2013). Apresentação. In L. R. P. Tognetta, M. I. S. Leme, & V. F. Vicentin (org.), *Quando os conflitos nos pertencem* (Vol. 3, pp. 9-16). Mercado das Letras.

- Arantes, V., Araújo, U. F., & Silva, M. A. M. (2019). Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores. *Educação e Pesquisa*, 45, e201945002001, 2-24. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945002001>
- Araújo, U. F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 91-107. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200007>
- Araújo, U. F. (2001). O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista on-line da biblioteca prof. Joel Martins*, 2(2), 1-12. <https://doi.org/10.20396/etd.v2i2.1067>
- Araújo, U. F. (2003). *Temas transversais e a estratégia de projetos*. Moderna.
- Araújo, U. F. (2007). A construção social e psicológica dos valores. In V. A. Arantes (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (2ª ed., pp.17-64). Summus.
- Araújo, U. F. (2008). Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, 19(2), 193-204. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200014>
- Araújo, U. F. (2012). O processo de construção de escolas democráticas. *Revista Educação e Linguagens*, 1(1), 78-86. <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/611/346>
- Araújo, U. F. (2014). *Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação*. Summus.
- Araújo, U. F. (2015). *Autogestão na sala de aula: As assembleias escolares*. Summus.
- Araújo, U. F. (2016) Educação para a cidadania e participação social em uma sociedade desigual: o caso do Brasil. In A. Peterson, R. Hattam, M. Zembylas, J. Arthur (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice*. Palgrave Macmillan, Londres. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51507-0_16
- Araújo, U. F., & Aquino, J. G. (2001). *Os direitos humanos na sala de aula: A ética como tema transversal*. Moderna.
- Araújo, C. M., Araújo, E. M., & Silva, R. (2015). D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cad. Cedes*, 35(95), 57-73. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146820>
- Barrios, A., Marinho-Araujo, C. M.; Branco, A. U. (2011). Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista*

- Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 91-99. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100010>
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a “Comunidade Justa”: Promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(1), 47-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200003>
- Biaggio, A. M. B. (2006). *Lowrence Kohlberg: Ética e educação moral* (2a ed.). Moderna.
- Biaggio, A. M. B. (2015). *Psicologia do Desenvolvimento*. Editora Vozes.
- Biaggio, A. M. B., Vargas, G. A. O., Monteiro, J. K., Souza, L. K., & Tesche, S. L. (1999). Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 221-238. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200003>
- Bidóia, J. F. (2020). Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório da UNESP. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192352/bidoia_jf_me_mar_sub.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41(3), 349-358. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300010
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2008). Habilidades Sociais Educativas Parentais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares. *Revista Aletheia*, 27(1), 126-138. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000100010
- Bordignon, N. A. (2011). Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior. *Revista Lasallista de investigación*, 8(1), 16-27. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v8n1/v8n1a03.pdf>
- Camino, C., & Luna, V. (2009). Aquisição e desenvolvimento de valores morais. In M. Correia (Org), *Psicologia e escola: Uma parceria necessária* (2a ed., pp. 101-125). Alínea.

- Castellini, T. S. J. (2019). *Clima escolar e desempenho em avaliação externa adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em provas externas municipais* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório da UNESP. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181716/castellini_tsj_me_mar_s_ub.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Carvalho, J. S., Sesti, A. P., Andrade, J. P., Santos, L. S., & Tibério, W. (2004). Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: Dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 435-445. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300004>
- Catanante, B. R. (2014). Formação de professores para a educação étnico-racial no Plano de Ações Articuladas (PAR). In E. P. S. Marques, V. M. Machado. *Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil* (63-76). CRV.
- Comte-Sponville, A. (2016). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (3ª ed.). Martins Fontes.
- Couto, L. L. M. (2019). *Educação em valores morais no ensino fundamental: levantamento de experiências e intervenção com educadores. Tese de Doutorado não publicada* [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório UFES. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11260>
- Couto, L. L. M., & Alencar, H. M. (2015). Educação moral no ensino fundamental: Prática docente de ensino da justiça. *Psico* (PUC), 46(1), 90-100. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4229>
- Couto, L. L. M., & Alencar, H. M. (2019). Furto no contexto escolar: Juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental. *Revista de Educação*, 24(1), 35-53. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4229>
- Couto, L. L. M., Alencar, H. M., & Salgado, M. M. (2017). Educação em valores morais no ensino fundamental: juízos de professoras sobre a virtude da justiça. *Diálogo*, 35, 09-19. <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i35.3372>
- Couto, L. L. M., Alencar, H. M., & Lima, M. G. (2019). *Como elaborar projetos de educação em valores morais: Guia para a formação de educadores*. Paco.
- Cortina, A. (2005). *Cidadãos do mundo: Para uma teoria da cidadania*. (Leite, S. C., trad.). Edições Loyola.
- D’Aurea-Tardeli, D., & Pasqualini, A. R. B. (2011). Educação em valores: possibilidades de intervenção pedagógica na resolução de conflitos escolares. In L. R. P. Tognetta, &

- T. P. Vinha (Orgs.), *Conflitos na Instituição Educativa – perigo ou oportunidade?* Contribuições da Psicologia (Coleção Educação e Psicologia em Debate, pp. 191-225). Mercado de letras.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (J.C. Eufrázio, Trad.). Rio de Janeiro.
- Delval, J. (2006). *Manifesto por uma escola cidadã*. Papirus.
- Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: O que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 370-380. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300011>
- Durkheim, E. (2012). *A educação moral* (2ª ed., R. Weiss, Trad.). Vozes.
- Fávero, A. A., Pagliarin, L. L. P., Trevisol, M. G. (2020). Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. *Perspectiva*, 38(1), 01-18. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e64868>
- Ferreira, J. M. G., & Souza, G. P. (2018). Reflexões acerca do movimento ‘Escola sem Partido’ inspiradas pelas teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu. *Revista Educação e Emancipação*, 11(2), 34-59. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p34-59>
- Freire, P. (2014). *Educação e Mudança*. 36ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Política e educação*. 71ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 2ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2019a). *Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. Paz e Terra.
- Freire, P. (2019b). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59ª ed. Paz e Terra, 2019b.
- Freitas, L. B. L. (2002). Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 303-308. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000200008>
- Garcia, J. (2013). A persistente indisciplina nas escolas: um estudo sobre sus razões. In J. Garcia, L. R. P. Tognetta, & T. P. Vinha (Org.), *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. (Vol. 2, pp. 17-39). Mercado de Letras.
- García, M. X., & Puig, J. M. (2010). *As sete competências básicas para educar em valores* (O. Curros, trad.). Summus.

- Gatti, B. A. (2008). Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>
- Giorgi, C. A. G. (2014). Prefácio. In E. P. S. Marques, & V. M. Machado. *Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil*. CRV.
- Godinho, J. D., Farias, M. E. (2018). Formação docente no Brasil: analisando os contextos social e legislativo através de cinco décadas. *Nuances: estudos sobre Educação*, 29(2), 192-210. <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.5973>
- Goergen, P. (2001). Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, 22(76), 147-174. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300009>
- Goergen, P. (2005). *Pós-modernidade, ética e educação* (2.ed.) Autores Associados.
- Goergen, P. (2007). Educação moral hoje: Cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, 28(100), 737-762. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300006>
- Gonçalves, M. A. S., Piovesan, O. M., Link, A., Prestes, L. F., & Lisboa, J. G. (2005). Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 635-658. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300006>
- Grossi, P. K., & Aginsky, B. G. (2006). A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. *Educação*, 59(2), 415-433. <https://core.ac.uk/download/pdf/25531987.pdf>
- Honório, M. G., Lopes, M. S. L., Leal, F. L. S., Honório, T. C. T., & Santos, V. A. (2017). As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1736-1755. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>
- Imbernón, F. (2010). Formação continuada de professores. [Tradução Juliana dos Santos Padilha]. Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. [Tradução Silvana Cobucci Leite]. 9ª ed. Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 14).
- Kant, I. (2011). Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos. In *A obra-prima de cada autor* [2ª reimpressão, L. Holzbach, Trad.]. Martin Claret. (Trabalho original publicado em 1785).
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.

- Kohlberg, L., Boyd, D. R., & Levine, C. (2006). O retorno do estágio 6: Seu princípio e ponto de vista moral [W. Settineri, Trad.]. In A. M. B. Biaggio (Org.). *Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral* (pp. 89-116). Moderna.
- Kunreuther, F. T., & Ferraz, O. L. (2012). Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38(2), 437-452. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000007>
- La Taille, Y. (1994). Prefácio à edição brasileira. In J. Piaget (1994). *O juízo moral na criança*. [4ª ed., E. Leonardon, Trad.]. Summus.
- La Taille, Y. (1998). Prefácio à edição brasileira. In J. M. Puig. *A construção da personalidade moral* (pp. 7-17), Ática.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26(1), 109-121. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200008>
- La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 89-119. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300004>
- La Taille, Y. (2002a). O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 13-25. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100003>
- La Taille, Y. (2002b). *Vergonha, a ferida moral*. Vozes.
- La Taille, Y. (2006a). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Artmed.
- La Taille, Y. (2006b). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 09-17. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000100003>
- La Taille, Y. (2007). Desenvolvimento humano: Contribuições da Psicologia Moral. *Psicologia USP*, 18(1), 11-36. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000100002>
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Artmed.
- La Taille, Y. (2010). Moral e ética: Uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(especial), 105-114. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500009>
- La Taille, Y. (2011). A moral e a cultura do tédio. In J. G. Aquino, R. Sayão, S. Rizzo, & La Taille, Y. (Orgs.), *Família e educação: Quatro olhares* (pp. 51-75). Papirus.
- La Taille, Y. (2012). *Limites: três dimensões educacionais*. 3ª edição. Ática.
- La Taille, Y. (2013a). A escola e os valores: A ação do professor. In Y. La Taille, J. S. Justo, & N. Pedro-Silva. *Indisciplina, disciplina: Ética, moral e ação do professor* (5ª ed., pp. 5-28). Mediação.

- La Taille, Y. (2013b). Questões morais e éticas ou problemas de conduta? In M. S. Cortella, & Y. La Taille. *Nos labirintos da moral* (10ª ed., pp. 7-13). Papirus.
- La Taille, Y. (2015). A questão da indisciplina: Ética, virtudes e educação. In P. Demo, Y. La Taille, & J. Hoffmann (Org.). *Grandes pensadores em educação: O desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação* (pp. 67-98). Mediação.
- La Taille, Y. (2016). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In Y. La Taille, M. K. Oliveira, & H. Dantas (orgs.), *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 47-63). Summus.
- La Taille, Y. (2019). A deliberação moral: dimensões intelectuais e afetivas. *Revista de Educação*, 24(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4232>
- La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (2009). Introdução. In Y. La Taille, & M. S. S. Menin (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 9-13), Artmed.
- La Taille, Y., Souza, L. S., & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: Uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 91-108. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100006>
- Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018. (2018). Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm
- Leme, M. I. S. (2013). Panorama sobre a violência na escola: a convivência em jogo. In L. R. P. Tognetta, M. I. S. Leme, & V. F. Vicentin (Org.), *Quando os conflitos nos pertencem* (Vol. 3, pp. 17-46). Mercado das Letras.
- Lepre, R. M. (2019). A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. *Educação* (UFSM), 44, 1-17. <https://doi.org/10.5902/1984644436436>
- Lins, M. J. S. C., Santos, P. R., Oliveira, J. E. B. M., Longo, M. M., Miyata, E. S., & Dantas, J. V. M. M. (2007). Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(55), 255-276. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000200006>
- Loukas, A. (2007). What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, 5(1).

- https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC_2007v5n1a4.pdf
- Machado, D. D. S. (2015). Jean Piaget: Kantismo Evolutivo e Influência Rousseauiana. *Kínesis*, 8(15), 259-270. <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2015.v7n15.5716>
- Magalhães, L. K. C., & Azevedo, L. C. S. S. (2015). Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *Caderno Cedes*, 35(95),15-36. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>
- Marques, C. A. E., Tavares, M. R., & Menin, M. S. S. (2017). Valores sociomoraís (Vol. 1). Adonis.
- Melo, S. G., & Morais, A. (2019). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Caderno Pesquisa*, 49(172), 10-34. <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Menin, M. S. S. (1996). Desenvolvimento Moral. In L. Macedo (Org.). *Cinco estudos de educação moral* (pp. 1-36), Casa do Psicólogo.
- Menin, M.S.S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 91-100. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006>
- Menin, M. S. S., & Bataglia, P. U. R. (2013). Considerações finais: O que os projetos deste livro nos ensinam?. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 273-278). Cortez.
- Menin, M. S. S., & Bataglia, P. U. (2017). *Uma balança para as virtudes: o valor da justiça*. Adonis.
- Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R., & Zechi, J. A. M. (2013). Apresentação. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M., Zechi (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 21-26), Cortez.
- Menin, M. S. S.; Morais, A.; Bataglia, P. U.; Martin, R. A. (2014). Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 133-155. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/117879/S0871-91872014000100008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Menin, M. S. S.; Trevisol, M. T. C.; Zechi, J. A. M.; Bataglia, P. U. (2017). Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís: contribuições para o cotidiano da escola. *Revista de educação PUC-Campinas*, 22(1), 1-17. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n1a3449>

- Midgette, A. J., Ilten-Gee, R., Powers, D. W., Murata, A., & Nucci, L. (2018). Using Lesson Study in teacher professional development for domain-based moral education. *Journal of Moral Education*, 47(4), 498-518. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1445982>
- Ministério da Educação. (2007). *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>
- Ministério da Educação. (2012). *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>
- Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2019). *Decreto nº 9.465, 2 de janeiro de 2019*. Atos do poder executivo. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286
- Miranda, A. C., Bertagna, R. H., & Freitas, L. C. (2019). Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. *Pro-Posições*, 30, 1-23. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0102>
- Morin, E. (2007). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez. (Trabalho original publicado em 1999).
- Moro, A., Vinha, T. P., & Moraes, A. (2019). Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Caderno Pesquisa*, 49(172), 312-335. <https://doi.org/10.1590/198053146151>
- Müller, A., & Alencar, H. M. (2012). Educação moral: O aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), 38(2), 453-468. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200012>
- Müller, A., & Alencar, H. M. (2017). Educação Moral: procedimentos possíveis no contexto escolar. In L. S. C. Dani, & L. B. L. Freitas (Orgs.), *Reflexões sobre educação moral*. Mercado das Letras.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: Para além de crianças “boazinhas”. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200006>

- Nucci, L. (2008). *Nice is not enough: A teachers' guide to education in the moral domain*. Columbus, OH: Merrill.
- Nucci, L. (2016). Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education*, 45(3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1167027>
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the Complexity of Moral Development and Education. *Mind Brain and Education*, 3(3), 151-159. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01065.x>
- Nucci, L., Creane, M., & Powers, D. W. (2015). Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, 44(4), 479-496. <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1087391>
- Oliveira, A. P., & Menin, M. S. S. (2013). Projeto “jovens construindo a cidadania” (JCC). In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.), *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 187-214). Cortez.
- Oliveira, G. M., Caminha, I. O., & Freitas, C. M. S. M. (2010). Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 261-270. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321833008>
- Pessim, M. O. S., & Leite, E. A. P. (2020). A avaliação e o erro no processo de ensino-aprendizagem na formação inicial e continuada de professores de matemática. *Revista Prática Docente*, 5(1), 544-562. <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p544-562.id611>
- Pereira, A. L., Clock, L. M., Lucas, L. B., & Passos, M. M. (2017). Educação em valores: possibilidades e responsabilidades na percepção de docentes que atuam na educação pública do estado do Paraná. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(22), 23-34. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6167>
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (4ª ed., E. Leonardon, Trad.). Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos da educação moral. In L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 1-36). Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1930).

- Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança* (C. J. P. Saltini, & D. B. Cavenaghi, Trad.). Wak. (Trabalho original publicado em 1954).
- Puig, J. M. (1998a). *A construção da personalidade moral*. Ática.
- Puig, J. M. (1998b). *Ética e valores: Métodos para um ensino transversal*. (A. V. Fuzatto, Trad.). Casa do Psicólogo.
- Puig, J. M. (2004). *Prática morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral*. (Cristiane Antunes trad.). Moderna.
- Puig, J. M. (2007). Aprender a viver. In V. A. Arantes (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (2ª ed., pp.65-106). Summus.
- Puig, J. M., García, X. M., Escardíbul, S., & Novelha, A. M. (2000). *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. Coordenação e revisão técnica Ulisses Araújo. (M. C. Oliveira trad.). Moderna.
- Ricoeur, P. (2014). *O si-mesmo como outro* (I. C. Benedetti, Trad.). Martins Fontes.
- Ristum, M. (2010). Violência na escola, da escola e contra a escola. In S.G., Assis, P., Constantino, & J. Q. Avanci (Org.), *Impactos da violência na escola: Um diálogo com professores* (pp. 65-93). Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ. <http://books.scielo.org/id/szv5t>
- Santos, M. L. (2014). Alguns apontamentos sobre a formação de docente para a educação de jovens e adultos no Brasil e no Município de Dourados na atualidade. In E. P. S. Marques, & V. M. Machado (org.), *Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil*. CRV.
- Santos, D. L., Prestes, A. C., & Freitas, L. B. L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 247-254. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182740>
- Secretaria da Educação Básica. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF; MEC; CONSED; Undime. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Secretaria de Educação Fundamental. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais: Ética* (Vol. 8, 2. ed.). Rio de Janeiro, DP&A. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

- Secretaria Municipal de Educação [SEME] (2018). *Política de formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória*. Prefeitura de Vitória.
- Serrano, G. P. (2002). *Educação em valores: como educar para a democracia*. Artmed.
- Shimizu, A. M. (1999). As representações sociais de moral de professores do ensino fundamental. *Nuances*, 5(5), 29-37. <https://doi.org/10.14572/nuances.v5i5.95>
- Shimizu, A. M., Cordeiro, A. P., & Menin, M. S. S. (2006). Ética, preconceito e educação: Características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 167-202. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100012>
- Shimizu, A. M., Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R. & Martins, R. A. (2010). Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de Educação em valores morais. In: 33ª *Reunião Anual da Anped* (pp. 1-16), Anais Anped.
- Shimizu, A. M. & Vivaldi, F. M. C. (2013). O Projeto “esperança no futuro”. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.), *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 169-186). Cortez.
- Silva, I. A. (2018). *Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: Análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.
- Silva, M. E. F. (2020). Carol Gilligan e a ética do cuidado na produção de pesquisa em psicologia do desenvolvimento moral de três programas de pós-graduação stricto sensu (2008-2019). *Schème*, 12(1), 166-204. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2020.v12n1.p167-205>
- Silva, T. (2014). Formação continuada de professores alfabetizadores: como o PNAIC 2013 efetivou esse programa. In: E. P. S. Marques, & V. M. Machado (Orgs), *Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil* (49-59). CRV.
- Silva, C. C. M., & Menin, M. S. S. (2013). O projeto “cidadania na escola”. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.), *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 169-186). Cortez.
- Silva, C. C. M., & Menin, M. S. S. (2015). Escola e comunidade: pensando em parcerias para a educação em valores. *Nuances: estudos sobre Educação*, 1(26), 136-158. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i0.2796>
- Silva, P. B., Ishii, I., & Krasilchik, M. (2020). Código de ética docente: um dilema. *Educação em Revista*, 36, e215216, 1-13. <https://doi.org/10.1590/0102-4698215216>

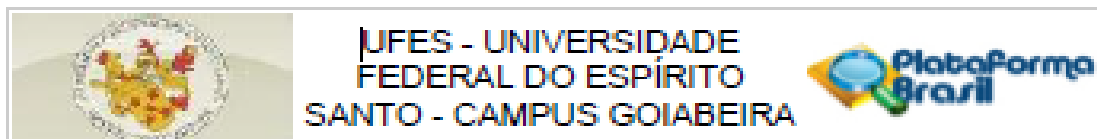
- Singer, H. (2010). *República de crianças: Sobre experiências escolares de resistência*. Mercado das Letras.
- Souza, V. L. T. (2005) *Escola e construção de Valores: desafios à formação do aluno e do professor*. Edições Loyola.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9ª ed. Vozes.
- Tavares, M. R., & Menin, M. S. S. (2015). *Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala*. Marialva Rossi Tavares; Maria Suzana de Stefano Menin (Coord.), Fundação Carlos Chagas.
- Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: Uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P. (2013a). Bullying na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In J. Garcia, L. R. P. Tognetta, & T. P. Vinha (Org.), *Indisciplina, conflitos e bullying na escola* (Vol. 2, pp. 41-60). Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P. (2013b). Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para a autonomia e superar suas microviolências. In L. R. P. Tognetta, M. I. S. Leme, & V. F. Vicentin (Orgs.), *Quando os conflitos nos pertencem* (Vol. 3, pp. 47-82). Mercado das Letras.
- Tognetta, L. R. P. (2016). *Bullying: quem tem medo?* Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. Adonis.
- Tognetta, L.R.P., & Assis, O.Z.M. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 49-66. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100004>
- Tognetta, L. R. P., & La Taille, Y. (2008). A Formação de Personalidades Éticas: Representações de Si e Moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 181-188. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200007>
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2011). *Quando a escola é democrática: Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. (2ª ed.). Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2012). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. Editora do Brasil.

- Tognetta, L. R. P., Domiciano, C. A., Grana, K. M., Rossi, R., & Sampaio, V. C. S. (2010). *Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la* (Vol. 1). Mercado de Letras.
- Trevisol, M. T. C. (2009). Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: La Taille, Y.; Menin, M. S. M. (Org.), *Crise de valores ou valores em crise?* Artmed.
- Trevisol, M. T. C., & Corcetti, M. L. (2013). O Projeto: “vivendo valores na escola”. In M. S. S. Menin, P. U. R. Bataglia, & J. A. M. Zechi (Org.), *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 65-101). Cortez.
- Tugendhat, E. (2012). *Lições sobre ética* (9ª ed.). Vozes.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23, 136-154.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.04.001>
- Turiel, E. (2010). Domain Specificity in Social Interactions, Social Thought, and Social Development. *Child Development*, 81(3), 720-726.
<http://www.jstor.org/stable/40599129>
- Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. [Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Unicamp.
<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253128>
- Vinha, T. P. (2013). Os conflitos interpessoais na escola. In J. Garcia, L. R. P. Tognetta, & T. P. Vinha (Orgs.), *Indisciplina, conflitos e bullying na escola* (Vol. 2, pp. 61-90). Mercado de Letras.
- Vinha, T. P., & Assis, O. Z. M. (2007). A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In: L.R.P. Tognetta (Org.) *Virtudes e educação – o desafio da modernidade*. (pp. 159-197). Mercado das Letras.
- Vinha, T. P.; & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 525-540. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3316>
- Vinha, T. P., Morais, A., & Moro, A. (Coords.). (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Biblioteca digital da UNICAMP.
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>

- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F., Marques, C. A. E., Silva, L. M. F., Moro, Vivaldi, A., F. M. C., Ramos, A. M., Oliveira, M. T. A., & Bozza T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 96-127. <https://doi.org/10.18222/ae.v27i64.3747>
- Vinha, T., Nunes, C. A. A., Silva, L. M. F., Vivaldi, F. M. C., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Vol. 5. Adonis.
- Vinha, T. P., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Moro, A., Aragão, A. M. F., & Morais, A. (2018). O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. *Educação e Cultura Contemporânea*, 15(40), 163-186. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180052PDF>
- Vivaldi, F. M. C. (2020). *A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética* [Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Unicamp. http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/342423/1/Vivaldi_FlaviaMariaDeCampos_D.pdf
- Vivaldi, F. M. C., & Vinha, T. P. (2014). Pesquisas empíricas em práticas morais nas escolas brasileiras: O estado do conhecimento. *INFAD revista de psicología* (Barcelona), 2(1), 263-270. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.439>

10 APÊNDICES

10.1 Apêndice A – Parecer do Conselho de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Educação em valores morais no ensino fundamental: estudo de caso e intervenção com profissionais da educação

Pesquisador: LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61893716.0.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.182.097

Apresentação do Projeto:

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, e está dividida em dois Estudos. No Estudo 1 realizará um estudo de caso, no qual pesquisará as características do contexto escolar de uma instituição pública municipal localizada em um município pertencente ao Estado do Espírito Santo, de modo que seja possível conhecer os limites e as dificuldades para efetivar a educação em valores morais na instituição em pauta. Por sua vez, no Estudo 2 buscará desenvolver e verificar a eficácia de uma intervenção visando à formação de profissionais da educação no que se refere à elaboração de projetos de educação em valores morais no contexto escolar. Participarão dos Estudos 12 profissionais da educação de uma instituição pública municipal de ensino fundamental, de um município localizado no Espírito Santo. Será convidado a participar do estudo um professor de cada ano do ensino fundamental, de diferentes áreas, totalizando nove docentes. Além destes, os profissionais que integram a direção, o setor pedagógico e a coordenação da escola serão convidados. A análise dos dados será realizada com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002).

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 2.102.067

Hipótese:

Considera que por meio da formação profissional, programada com base em teorias da Psicologia da Moralidade e na análise do contexto escolar, os referidos profissionais podem desenvolver competências pessoais e profissionais necessárias para concretizar tal educação.

Metodologia de Análise de Dados:

No Estudo 1, as entrevistas serão analisadas com base na teoria piagetiana e na recomendação de Delval (2002). Como afirma Delval (2002, p. 62), "temos de extrair o máximo de informações de nossos dados, mas sem nos deixar levar pelos detalhes. Para isso, temos de elaborar algumas categorias de análise, detectar tendências nas concepções e nos sujeitos". Ainda segundo o autor, uma das decisões a ser tomada no processo de análise dos dados refere-se a quando podemos tratar respostas como semelhantes ou diferentes. Para ele, em meio à variedade de respostas, é preciso definir o que é importante e o que não é. Com base em tais fundamentos, todas as entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

Por meio de observações durante a entrevista e transcrição será possível descobrir tendências gerais, respostas interessantes para o estudo, que serão registradas como ponto de partida para as etapas posteriores da análise. Reunidos os dados, realizaremos a leitura de todos os protocolos de entrevistas e estabeleceremos categorias detalhadas e resumidas das respostas e justificativas dos participantes. Ademais, validaremos nossas categorias por meio de acordo Interjuizes.

Os dados coletados por meio do PPP e das atas das reuniões dos profissionais da educação serão digitalizados e categorizados com base na sistematização proposta por Delval (2002). Embora o autor não apresente uma proposta específica para dados provenientes desse tipo de material, avallamos que tal sistematização pode ser adaptada para a análise dos documentos mencionados. Assim, após a digitação dos dados, seguiremos as mesmas etapas mencionadas para a análise das entrevistas, a saber: elaboração de categorias detalhadas e resumidas.

Por sua vez, os dados obtidos no Estudo 2 (entrevistas) serão analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002), à semelhança dos passos descritos para o Estudo 1. Além disso, realizaremos a gravação em vídeo e áudio de todos os encontros da intervenção, o que poderá auxiliar a descrição e a análise dos pontos positivos e negativos da intervenção realizada. Vale destacar que apenas o conteúdo das entrevistas será transcrito e categorizado.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-0820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 2.102.097

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral do presente projeto é fornecer subsídios teóricos e metodológicos aos profissionais da educação para elaborar projetos de educação em valores morais no contexto escolar. Para tanto, nossa pesquisa será dividida em dois Estudos, os quais tem o objetivo de pesquisar e descrever as características do contexto escolar de uma Instituição pública municipal de ensino fundamental, de modo que seja possível conhecer os limites e as dificuldades para efetivar a educação em valores morais na Instituição em pauta (Estudo 1); e desenvolver e verificar a eficácia de uma intervenção visando à formação de profissionais da educação referente à elaboração de projetos de educação em valores morais no contexto escolar (Estudo 2).

Objetivo Secundário:

-Objetivos do Estudo 1

Neste Estudo, propomos pesquisar e descrever as características do contexto escolar de uma Instituição pública municipal de ensino fundamental, de modo que seja possível conhecer os limites e as dificuldades para efetivar a educação em valores morais na Instituição em pauta. São objetivos específicos:

1. Investigar os projetos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do município da Instituição pesquisada;
2. Identificar as características do entorno escolar, por meio das percepções dos profissionais da educação;
3. Averiguar, com base no relato dos participantes, a existência ou não de parceria entre escola, família dos alunos e Instituições do entorno escolar;
4. Descrever as práticas pedagógicas estabelecidas na escola relacionadas ao tema dos valores morais;
5. Pesquisar a concepção dos profissionais da educação a respeito da qualidade das relações interpessoais (convívio escolar) estabelecidas na referida Instituição;
6. Investigar como os participantes identificam os problemas sociomorais vivenciados na Instituição;

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

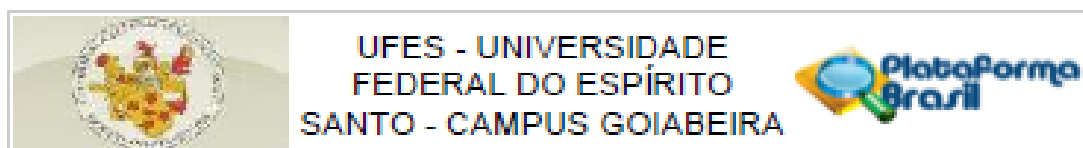
Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.102/097

- 7.Descrever como os profissionais administram os problemas sociomorais vivenciados na instituição;
 8.Averiguar as concepções e os juízos dos profissionais da educação a respeito do ensino dos valores morais no contexto escolar;
 9.Pesquisar os juízos dos participantes a respeito das principais características que um projeto de educação em valores morais no seu contexto escolar deveria conter;

-Objetivos do Estudo 2

O objetivo geral do Estudo 2 é desenvolver e verificar a eficácia de uma intervenção visando à formação de profissionais da educação referente à elaboração de projetos de educação em valores morais no contexto escolar. Por sua vez, os objetivos específicos são:

- 1.Fornecer subsídios teóricos aos profissionais da educação para o ensino de valores morais no contexto escolar;
- 2.Propiciar subsídios metodológicos aos participantes para o ensino de valores morais no contexto escolar;
- 3.Fomentar a reflexão acerca das características do contexto escolar da Instituição pesquisada;
- 4.Desenvolver competências pessoais e profissionais necessárias para educar em valores morais;
- 5.Descrever os pontos positivos e negativos de um programa de intervenção;
- 6.Identificar as possíveis contribuições de tal formação para a elaboração de projetos de educação em valores morais no contexto escolar.

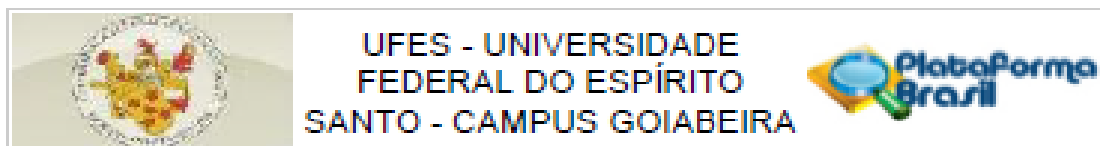
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos da pesquisa, registra-se:

A participação nos Estudos 1 e 2 da presente pesquisa não trará complicações legais aos participantes. Todos os procedimentos adotados obedecerão aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 466/12 (2012) do CNS. Nesse sentido, prevemos risco mínimo de desconforto para os participantes durante algum procedimento metodológico do estudo. No entanto, ao responder as perguntas do

presente estudo e participar da intervenção, o participante poderá sentir desconforto em compartilhar algumas informações pessoais e/ou confidenciais, dentre outras. Diante disso, ressaltamos que assinalaremos a possibilidade de o participante não responder a qualquer pergunta em que sentir desconforto em fornecer as informações solicitadas. Tal possível desconforto poderá ser minimizado com a desistência de participação nos procedimentos ou

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-0820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.102.097

pausa para retomada em outro momento.

Sobre os benefícios do estudo, apresenta-se:

A pesquisa fornecerá subsídios teóricos e metodológicos aos profissionais da educação para o trabalho com questões relativas à educação em valores morais no contexto escolar. Assim, consideramos que esse estudo beneficiará os participantes de forma direta, por meio da formação prevista, bem como indicará aspectos relevantes para as pesquisas e intervenções neste campo do conhecimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma emenda, em que se solicita a inclusão da pesquisadora Mayara Gama de Lima na equipe de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória encontram-se coerentes com o que preconiza a legislação vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_880969 ET.pdf	30/05/2017 13:47:17		Aceito
Outros	Carta_ao_parecerista_30_05_17.pdf	30/05/2017 13:37:20	LEANDRA LUCIA MORAES COUTO	Aceito
Outros	Termo_para_instituicao_LLMC_9_11.pdf	09/11/2016 17:46:05	LEANDRA LUCIA MORAES COUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_participante_LLMC_09_11.pdf	09/11/2016 17:44:43	LEANDRA LUCIA MORAES COUTO	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

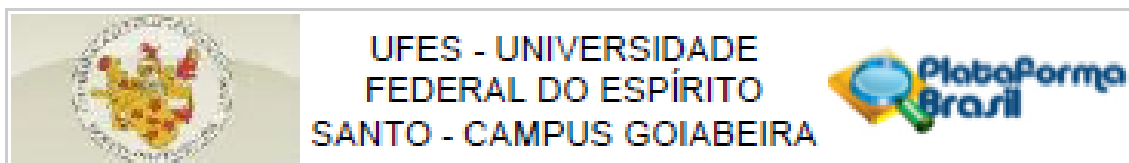
Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.162.097

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_LeandraCouto.pdf	21/10/2016 17:18:24	LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP.pdf	21/10/2016 17:15:25	LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 21 de Julho de 2017

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITÓRIA
Telefone: (27)3145-0820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

10.2 Apêndice B – Aprovação da Secretaria de Educação de Vitória-ES



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

Autorizo Leandra Lúcia Moraes Couto, regularmente matriculada no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, realizar a pesquisa "Educação em valores morais no ensino Fundamental: estudo de caso e intervenção com profissionais da educação" com o objetivo de fornecer subsídios teóricos e metodológicos aos profissionais da educação para elaborar projetos de educação em valores morais no contexto escolar.

Informamos à pesquisadora que ela deverá dialogar com os(as) gestores(as) das Unidades de Ensino, nas quais pretende realizar a pesquisa, dos (das) quais receberá autorização para desenvolver a investigação.

Cabe, ainda, à solicitante elaborar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos profissionais envolvidos na pesquisa, recebendo assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica e apresentar os resultados do estudo aos (às) profissionais desta Rede Municipal de Ensino, sob a forma de formação planejada junto à GFDE.

As informações coletadas deverão ser utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação-GFDE.

Vitória-ES, 06 de dezembro de 2016


Adriana Sperandio
Secretária Municipal de Educação

10.3 Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)
**TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE
PESQUISA**

Título da Pesquisa: Educação em valores morais no ensino fundamental: estudo de caso e intervenção com profissionais da educação.

Pesquisadoras responsáveis: Leandra Lúcia Moraes Couto (doutoranda/PPGP/UFES; leandrabj@hotmail.com), Mayara Gama de Lima (doutoranda/PPGP/UFES; mayaragl@gmail.com) Dr.^a Heloisa Moulin de Alencar (professora orientadora/PPGP/UFES; heloisamoulin@gmail.com).

Telefones para contato com as pesquisadoras: (27) 99905-6382 (Leandra Couto); (27) 99242-4371 (Mayara Lima); (27) 3335-2501 (PPGP/UFES).

Para o caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa, você deve entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (Goiabeiras) por meio do seguinte telefone e/ou endereço: (27) 3145-9820. Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN, Bairro: Goiabeiras - Município: Vitória, Espírito Santo, UFES, CEP: 29.075-910. E-mail: aroeiraka@hotmail.com e cep.goiabeiras@gmail.com

1. Natureza da pesquisa: Este estudo justifica-se pela importância de pesquisas na área da Psicologia da Moralidade sobre a educação em valores morais. Objetivamos investigar e descrever as características do contexto escolar da instituição, segundo a avaliação dos profissionais da educação. Além disso, pretendemos desenvolver uma intervenção visando à formação de profissionais da educação, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de projetos de educação em valores morais no contexto escolar.

2. Participantes da pesquisa: Professores, diretores e coordenadores pedagógicos de educação fundamental de uma escola pública da rede municipal localizada no Espírito Santo.

3. Procedimentos/Métodos da pesquisa: Neste estudo serão realizadas análises do Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como de atas das reuniões da equipe gestora e docente nas quais a pesquisadora participará como ouvinte. Ademais, serão realizadas entrevistas individuais com os profissionais da educação, que serão gravadas, para posterior transcrição dos dados, atendendo exclusivamente aos objetivos da pesquisa. Posteriormente, desenvolveremos um programa de formação ao longo de 15 encontros semanais, de duas horas cada, contendo procedimentos que solicitam que os participantes discutam em grupo sobre a educação em valores morais. Os referidos encontros serão gravados em vídeo e em áudio. Os participantes e os responsáveis pela instituição escolar têm a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer

prejuízo. Sempre que desejar, poderão solicitar mais informações sobre a pesquisa nos endereços de e-mail e telefones indicados no presente Termo.

4. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados aqui obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Com a participação nesta pesquisa, prevemos risco mínimo de desconforto para os participantes. Ao responder as perguntas do presente estudo e participar da intervenção, o participante poderá sentir desconforto em compartilhar algumas informações pessoais e/ou confidenciais, dentre outras. Diante disso, ressaltamos que tal possível desconforto pode ser minimizado com a desistência de participação nos procedimentos ou pausa para retomada em outro momento. Ademais, destacamos que os participantes que sofrerem danos resultantes de sua participação na pesquisa têm direito à indenização.

5. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados obtidos por meio da coleta de dados serão identificadas com um nome fictício e não com o nome dos participantes e da instituição na qual a pesquisa será realizada. Somente as pesquisadoras terão conhecimento dos dados e das imagens obtidas no estudo. Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado, mas de forma que seja garantido o completo sigilo de informações coletadas que possam identificar os participantes e instituição a eles vinculada.

6. Benefícios: Esperamos que as informações coletadas contribuam na construção de conhecimentos sobre a educação em valores morais no contexto escolar e fomentem políticas públicas e outras investigações sobre o tema.

7. Pagamento: Os participantes e a escola não terão qualquer tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação dos mesmos.

Estando, portanto, de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento em duas vias.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expressei livremente meu consentimento para que a pesquisa seja realizada nas dependências desta escola, assim como concordo em fornecer o Projeto Político-Pedagógico da instituição e as atas das reuniões em que a pesquisadora participará como ouvinte.

Nome da instituição: _____

Assinatura do responsável pela instituição

Assinatura das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa

Orientadora da pesquisa

Local e data _____, ____/____/____

10.4 Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Educação em valores morais no ensino fundamental: estudo de caso e intervenção com profissionais da educação

Pesquisadoras responsáveis: Leandra Lúcia Moraes Couto (doutoranda/PPGP/UFES; leandrabj@hotmail.com); Mayara Gama de Lima (doutoranda/PPGP/UFES; mayaragl@gmail.com) e Dr.^a Heloisa Moulin de Alencar (professora orientadora/PPGP/UFES; heloisamoulin@gmail.com).

Telefones para contato com as pesquisadoras: (27) 99905-6382 (Leandra Couto); (27) 99242-4371 (Mayara Lima); (27) 3335-2501 (PPGP/UFES).

Para o caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa, você deve entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (Goiabeiras) por meio do seguinte telefone e/ou endereço: (27) 3145-9820. Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN, Bairro: Goiabeiras - Município: Vitória, Espírito Santo, UFES, CEP: 29.075-910. E-mail: aroeiraka@hotmail.com e cep.goiabeiras@gmail.com

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar e descrever as características do contexto da escola na qual trabalha, bem como desenvolver uma intervenção visando à formação de profissionais da educação referente ao tema da educação em valores morais. Ela está sendo realizada por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo - campus de Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo.

2. Participantes da pesquisa: Professores, diretores e coordenadores pedagógicos de educação fundamental de uma escola pública da rede municipal localizada no Espírito Santo.

3. Procedimentos/Métodos da pesquisa: Neste estudo você participará de uma entrevista contendo questões que solicitam que você descreva suas concepções a respeito da educação em valores morais, bem como acerca das características do contexto da escola em que você trabalha. Você também participará de um programa de formação, contendo procedimentos que englobam estudo e discussão com outros profissionais a respeito da educação em valores morais. Os encontros de formação acontecerão ao longo de 15 reuniões, com duração de duas horas cada, que serão gravadas em vídeo e áudio. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração no sentido de completar sua participação na pesquisa, para podermos obter um resultado mais completo para o referido estudo. Sempre que desejar poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa nos endereços de e-mail e telefones indicados no presente Termo.

4. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados aqui obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resoluções nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Com a participação nesta pesquisa, prevemos risco mínimo de desconforto para os participantes. Ao responder as perguntas do presente estudo e participar da intervenção, o participante poderá sentir desconforto em compartilhar algumas informações pessoais e/ou confidenciais, dentre outras. Assim, ressaltamos que tal possível desconforto pode ser minimizado com a desistência das mesmas ou pausa para retomada em outro momento. Ademais, destacamos que os participantes que sofrerem danos resultantes de sua participação na pesquisa têm direito à indenização.

5. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as entrevistas e os relatos durante a intervenção serão identificados com um nome fictício e não com o nome verdadeiro. Somente as pesquisadoras terão conhecimento dos dados e das imagens obtidas no estudo. Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado, mas de forma que seja garantido o completo sigilo de informações coletadas que possam identificar os participantes e suas instituições.

6. Benefícios: Esperamos que as informações coletadas contribuam na construção de conhecimentos sobre a educação em valores morais no contexto escolar e fomentem políticas públicas e outras investigações sobre o tema.

7. Pagamento: Você não terá qualquer tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Estando, portanto, de acordo, o participante e a pesquisadora responsável pela pesquisa assinam o presente Termo de Consentimento em duas vias, sendo que ambos receberão uma delas.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresse livremente meu consentimento para participar deste estudo.

Assinatura do participante _____

Assinatura das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa _____

Local e data _____, ____ / ____ / ____

10.5 Apêndice E– Roteiro da Entrevista

ROTEIRO PARA DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES

Caracterização do Participante

Nome: _____

E-mail: _____ Cidade: _____

Curso de Graduação: _____ Ano de conclusão _____

Curso de Pós-Graduação: _____ Ano de conclusão _____

Escola(s) em que trabalha: _____ Função na escola: _____

Tempo que trabalha na escola (objeto da pesquisa): _____

Carga horaria:

Disciplinas que ministra: _____

Vínculo empregatício: () Efetivo () Designação Temporária

Nível de ensino em que trabalha: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () ;

Ano(s) do EF em que trabalha: 1º(), 2º(), 3º(), 4º(), 5º(), 6º(), 7º(), 8º(), 9º().

Caracterização da escola

- a. Quando a escola foi fundada?⁴
- b. Quais anos escolares a instituição atende? Qual é o turno?
- c. Quantos alunos integram o corpo discente da escola?
- d. Quantos professores integram o corpo docente da escola?
- e. Quantos funcionários a escola possui?

Características do contexto e do entorno escolar

- 1) Descreva as características do contexto da escola que você trabalha.
- 2) Descreva as características do contexto do entorno da escola.
- 3) Quais instituições públicas existem no entorno escolar?
- 4) A escola utiliza algum desses serviços?
- 5a) Você gosta ou não de trabalhar nessa escola?
- 5b) Por quê?

⁴ As perguntas de “a” a “e” serão feitas somente para o diretor da instituição.

Qualidade do convívio escolar

Nessa seção solicitaremos que o participante descreva como é o relacionamento (convivência) entre ele (participante) e os demais membros da comunidade escolar (perguntar a relação entre o participante e cada um dos membros da comunidade escolar de forma separada, a saber: professor, aluno, direção, coordenação pedagógica e demais profissionais da escola). Por exemplo, para os professores faremos as seguintes questões:

- 6) Descreva como é o relacionamento (convivência) entre os professores.
- 7) Descreva como é o relacionamento (convivência) entre os professores e a direção.
- 8) Descreva como é o relacionamento (convivência) entre os professores e a coordenação.
- 9) Descreva como é o relacionamento (convivência) entre os professores e os pedagogos.
- 10) Descreva como é o relacionamento (convivência) entre os professores e os demais profissionais.
- 11) Descreva como é o relacionamento (convivência) entre os professores e os alunos.

Problemas

- 12) Quais são os principais problemas vivenciados na escola?
- 13) Na sua opinião, qual é a causa de cada um dos problemas mencionados (investigar fatores da própria instituição e fatores externos)?
- 14a) Há ações programadas com o objetivo de solucionar cada um dos problemas mencionados?
- 14b) Quais?

10.6 Apêndice F – Roteiro da Intervenção

Oficina Encontro 1 (duração 180 minutos)

Antes de iniciar o encontro, perguntar se todos fizeram o exercício que deveria ser feito antes da leitura do texto. Caso alguém não tenha feito, liberar 10 minutos para fazer essa atividade antes de começar o encontro. Sugerir para quem fez o exercício reler e revisar.

Momento 01

Primeiro Passo: A pesquisadora apresentará a análise do contexto da escola feita por meio de estudo de caso, realizado em 2017, pelas pesquisadoras do LAPSIM. (15 minutos)

Segundo Passo: Discutir da análise apresentada. (15 minutos)

Terceiro Passo: Cada profissional (individualmente) deverá apresentar para o grupo suas impressões e a análise do contexto, com base no exercício feito antes da leitura do texto e na apresentação das pesquisadoras. (20 minutos)

Quarto Passo: Discutir as informações apresentadas até o momento (20 minutos)

Intervalo: 15 minutos

Momento 2

Quinto Passo: Discussão geral para definir o problema do contexto (20 minutos)

Sexto Passo: Elaborar por escrito (individualmente) o problema do contexto da escola a ser abordado na proposta de projeto. (Anexo 1) (15 minutos)

Sétimo Passo: De acordo com a análise realizada pelas pesquisadoras e as discussões feitas no encontro, definir e redigir em grupo qual a problemática da escola no atual contexto. (45 minutos)

ATIVIDADE

Nome: _____

Idade:

Função na escola: _____ Tempo que trabalha na escola:

Vínculo empregatício: () Efetivo () Designação temporária

Turno: _____

Com base nas discussões realizadas no encontro 1, descreva e explique o problema do contexto da escola a ser abordado na proposta de projeto.

Oficina Encontro 2 (duração de 180 minutos)

Antes de iniciar o encontro perguntar se todos fizeram o exercício que deveria ser realizado antes da leitura do texto. Caso de alguém não ter feito liberar 10 minutos para fazer essa atividade antes de começar o encontro. Sugerir para quem fez o exercício reler e revisar.

Momento 1

Primeiro Passo: Cada profissional (individualmente) deverá apresentar para o grupo as respostas do exercício 1 (objetivo geral e específicos). (30 minutos)

Segundo Passo: Discutir e debater as respostas e informações apresentadas. Quais objetivos gerais e específicos e suas respectivas justificativas foram propostos pelos profissionais? Quais contemplam melhor o diagnóstico definido no primeiro encontro? (30 minutos)

Intervalo: 15 minutos

Momento 2

Terceiro Passo: Discussão geral para definir o objetivo geral e os objetivos específicos do projeto. (20 minutos)

Quarto Passo: Elaborar por escrito (individualmente) o objetivo geral, os objetivos específicos e suas respectivas justificativas para o projeto. (Anexo 1) (15 minutos)

Quinto Passo: Definir e redigir em grupo o objetivo geral, os objetivos específicos e suas respectivas justificativas para o projeto. Estes devem ser fundamentados em discussões teóricas de autores da área científica.⁵ (1 hora)

ATIVIDADE

Nome: _____ **Idade:** _____

Função na escola: _____ **Tempo que trabalha na escola:**

Vínculo empregatício: () Efetivo () Designação temporária
Turno: _____

Tendo em vista o problema do contexto da escola que foi selecionado no primeiro encontro, defina os objetivos geral e específicos do projeto de educação em valores morais na Escola.

Objetivo Geral	Justificativa com base nos conhecimentos teóricos adquiridos no primeiro curso. ⁶
Objetivo específicos	Justificativa

Oficina Encontro 3 (Duração 180 minutos)

Antes de começar o encontro perguntar se todos fizeram a atividade de casa. Caso alguém não tenha feito, liberar 10 minutos para fazer essa atividade antes de começar o encontro. Sugerir para quem fez o exercício reler e revisar.

⁵ Levar livros e artigos para consulta.

⁶Se necessário recorra as apostilas do primeiro curso para consulta.

Momento 1.

Primeiro Passo: Cada profissional (individualmente) deverá apresentar para o grupo as respostas do exercício 1 (temas e conteúdos). (30 minutos)

Segundo Passo: Discutir e debater as respostas apresentadas. Quais temas foram propostos pelos profissionais? (30 minutos)

Intervalo: 15 minutos.

Segundo Momento

Terceiro Passo: Discussão geral para definir quais temas serão trabalhados. Quais contemplam melhor o problema da análise do contexto e os objetivos geral e específicos propostos? (30 minutos)

Quarto Passo: Elaborar por escrito (individualmente) os temas e conteúdos a serem abordados no projeto. (Anexo 1) (15 minutos)

Quinto passo: Definir e redigir em grupo os temas e conteúdos a serem abordados no projeto. Devem ser fundamentados em discussões teóricas de autores da área científica.⁷ (1h)

ATIVIDADE

Nome: _____

Idade:

Função na escola: _____ **Tempo que trabalha na escola:**

Vínculo empregatício: () Efetivo () **Designação temporária**

Turno: _____

⁷ Levar sugestões de outras referências científicas (artigos) para fundamentar a escolha dos temas.

Com base no projeto proposto até o momento, que compreende a análise do contexto, o objetivo geral e os específicos, a relevância teórica e, as discussões realizadas no encontro 3, descreva, explique e justifique os temas e conteúdos da EVM a serem trabalhados no projeto.

Oficina encontro 4 (duração 180 minutos)

Antes de iniciar o encontro, perguntar se todos fizeram o exercício que deveria ter sido feito antes da leitura do texto. Caso alguém não tenha feito, liberar 10 minutos para fazer essa atividade antes de começar o encontro. Sugerir para quem fez o exercício reler e revisar.

Momento 1

Primeiro passo: Cada profissional (individualmente) deverá apresentar para o grupo as respostas da atividade 1 (participantes, parcerias e duração). (30 minutos)

Segundo Passo: Discutir e debater as respostas apresentadas. (30 minutos)

Intervalo: 15 minutos

Momento 2

Quinto passo: Discussão geral para definir os participantes, as parcerias e a duração (30 minutos)

Sexto passo: Elaborar por escrito (individualmente) quais os participantes, as parcerias e a duração do projeto. (Atividade 2) (15 minutos)

Sétimo passo: Definir e redigir em grupo quais serão os participantes, as parcerias e a duração do projeto. (45 minutos)

ATIVIDADE

Com base nas discussões realizadas no encontro, descreva e justifique os participantes, as parcerias e a duração da proposta de projeto.

Oficina encontro 5 (duração 180 minutos)

Antes de iniciar o encontro, perguntar se todos fizeram o exercício que deveria ter sido feito antes da leitura do texto. Caso alguém não tenha feito, liberar 10 minutos para fazer essa atividade antes de começar o encontro. Sugerir para quem fez o exercício reler e revisar.

Momento 1

Primeiro Passo: Cada profissional (individualmente) deverá apresentar para o grupo as respostas da atividade 1 (âmbitos, momentos e espaços escolares). Considere as três vias que Puig propõe para a escola. (30 minutos)

Segundo Passo: Discussão dos exercícios. Com base nas propostas da atividade, refletir: a) é possível trabalhar as três vias propostas por Puig para a escola? Como? (30 minutos)

Intervalo: 15 minutos

Momento 2

Terceiro Passo: Discussão geral para definir dos âmbitos, momentos e espaços escolares a serem envolvidos no projeto. Considere as três vias que Puig propõe para a escola. (20 minutos)

Quarto Passo: Elaborar por escrito (individualmente) quais os âmbitos, momentos e espaços escolares serão envolvidos no projeto e as justificativas (Anexo 1). Considere as três vias que Puig propõe para a escola. (15 minutos)

Quinto Passo: Definir e redigir em grupo quais âmbitos, momentos e espaços escolares serão envolvidos no projeto e as justificativas. Considere as três vias que Puig propõe para a escola. (45 minutos)

ATIVIDADE

1) Com base nas discussões realizadas no encontro, defina e justifique os âmbitos, momentos e espaços escolares que serão abarcados no projeto. Considere as três vias que Puig propõe para a escola.

Oficina encontro 6 (duração 180 minutos)

Antes de iniciar o encontro perguntar se todos fizeram o exercício que deveria ter sido feito antes da leitura do texto. Caso alguém não tenha feito, liberar 10 minutos para fazer essa atividade antes de começar o encontro. Sugerir para quem fez o exercício reler e revisar.

Momento 1

Primeiro Passo: Cada profissional (individualmente) deverá apresentar para o grupo as respostas da atividade 1 (práticas em educação em valores morais). (30 minutos)

Segundo Passo: Discutir e debater as respostas e informações apresentadas. Quais práticas foram propostas pelos profissionais? Quais contemplam melhor os aspectos do projeto definidos em encontros anteriores? (30 minutos)

Intervalo: 15 minutos

Momento 2

Terceiro Passo: Discussão geral para definir as práticas em educação em valores morais a serem adotadas no projeto. (20 minutos)

Quarto Passo: Elaborar por escrito (individualmente) quais as práticas em educação em valores morais serão adotadas no projeto. (ANEXO 1) (15 minutos)

Quinto Passo: Definir e redigir em grupo as práticas em educação em valores morais a serem adotadas no projeto. (45 minutos)

ATIVIDADE

Defina e redija quais práticas em educação em valores morais serão adotadas no projeto. Analise se o método escolhido é viável, considerando os recursos da escola, os objetivos propostos e os participantes envolvidos. Justifique suas escolhas com base no conhecimento teórico da área (Utilize os conteúdos apresentados nos encontros anteriores).

Oficina Encontro 7 (duração 180 minutos)

Antes de iniciar o encontro, perguntar se todos fizeram o exercício que deveria ser feito antes da leitura do texto. Caso alguém não tenha feito, liberar 10 minutos para fazer essa atividade antes de começar o encontro. Sugerir para quem fez o exercício reler e revisar.

Momento 1

Primeiro Passo: Cada profissional (individualmente) deverá apresentar para o grupo as respostas da atividade 1 (Recursos e avaliação). (30 minutos)

Segundo Passo: Discutir as informações apresentadas até o momento (30 minutos)

Intervalo: 15 minutos

Momento 2

Terceiro Passo: Discussão geral para definir os recursos e a avaliação do projeto (20 minutos)

Quarto Passo: Elaborar por escrito (individualmente) os recursos e a avaliação do projeto. (Anexo 1) (15 minutos)

Quinto Passo: Definir e redigir em grupo os recursos e a avaliação do projeto. (50 minutos)

ATIVIDADE

1) Defina quais recursos e materiais serão utilizados no projeto. Justifique suas escolhas com base nos objetivos almejados e nos participantes envolvidos.

2) Defina o orçamento bem como quem poderá contribuir com eles. Quais são os principais gastos do projeto?

3) Defina um processo de avaliação do projeto.

- a) Quais serão os instrumentos?
- b) Quais envolvidos no projeto participarão do processo?
- c) Qual a periodicidade da avaliação?
- d) Como será divulgado os resultados da avaliação?

Oficina encontro 8 (duração 180 minutos)

Antes de iniciar o encontro, perguntar se todos fizeram o exercício que deveria ser feito antes da leitura do texto. Caso alguém não tenha feito, liberar 10 minutos para fazer essa atividade antes de começar o encontro. Sugerir para quem fez o exercício reler e revisar.

Momento 1

Primeiro Passo: Cada profissional (individualmente) deverá apresentar para o grupo as respostas da atividade (Cronograma). E discutir a importância de se estabelecer um calendário para o projeto. (15 minutos)

Segundo Passo: Definir em conjunto um cronograma. (15 minutos)

Terceiro Passo: os profissionais deverão ser divididos em três grupos e devem preparar uma apresentação do projeto. Há duas opções:

- 1) Cada grupo terá um público alvo-diferente, como família, alunos e parcerias. É preciso preparar uma apresentação para divulgar, convidar e estimular a participação do público-alvo escolhido. Eles poderão utilizar alguns materiais disponibilizados pela pesquisadora para auxiliar na apresentação, como cartolina e pincel. (40 minutos)
- 2) Cada grupo deverá apresentar uma parte do projeto, como análise do contexto, objetivos, temas e procedimentos. Poderão utilizar alguns materiais disponibilizados pela pesquisadora para auxiliar na apresentação, como cartolina e pincel. (40 minutos)

Intervalo: 15 minutos.

Momento 2

Apresentação do projeto.

30 minutos para cada grupo.