



Formação
Docente:
Princípios e
Fundamentos 5

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 5

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 5 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 5) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-366-8 DOI 10.22533/at.ed.669193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

APRESENTAÇÃO

No seu quinto volume gostaria que soubesse que, mesmo longe de alguns, muito longe de outros, nossa relação durante esses meses será de respeito por Você que está na sala de aula. A educação não tem sentido se não for para humanizar os indivíduos. Como dizia Paulo Freire: Humanizar é gentilar os indivíduos. Estamos na era digital que seguem pelas veias humanas visando eliminar ranços. Todo o avanço científico tecnológico traz benefícios para nossa a formação docente e sociedade, mas, ainda, nos causa medo e nem sempre sabemos lidar com ele. Novas tecnologias, quando disseminadas pela sociedade, levam a novas experiências e a novas formas de relação com o outro, com o conhecimento e com o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido". (O Último discurso", do filme O Grande Ditador).

Abri o volume V, No artigo O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA USADA NO NIVELAMENTO DOS INGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA REGULAR, os autores Acelmo de Jesus BRITO, Alan Kardec Messias da SILVA, Ediel Pereira MACEDO buscam apresentar considerações sobre o desenvolvimento de um curso de Matemática Básica como nivelamento em matemática, no interior da disciplina de Geometria Analítica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Barra do Bugres-MT. No artigo O CONCEITO DE BLENDED LEARNING: BREVE REVISÃO TEÓRICA, as autoras Luciana Maria Borges e Rosemara Perpetua Lopes buscam localizar na literatura estrangeira estudos sobre esse tema, com enfoque no Ensino Superior. Para tanto, realizamos uma breve revisão teórica, abrangendo o período de 2007 a 2017, por meio de busca nos bancos de dados Redalyc e Scielo. No artigo O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO E DOS SENTIMENTOS MORAIS: IMPLICAÇÕES PARA O AMBIENTE ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, os autores Mayra Marques da Silva Gualtieri-Kappann, Alonso Bezerra de Carvalho, Jair Izaias Kappann Busca apresentar os estudos de Piaget a respeito do paralelismo existente entre o desenvolvimento cognitivo e o dos sentimentos, aí inclusos os sentimentos morais e a própria moralidade, pensando o ambiente sociomoral das escolas e o desenvolvimento moral, problematizando as implicações deste conhecimento na formação dos professores da atualidade. No artigo O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: ESTUDO DOCUMENTAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/REGIONAL GOIÂNIA os autores Anegleyce Teodoro Rodrigues e Samuel de Souza Neto buscam realizar uma investigação em nível de pós-doutorado e conta com apoio financeiro de bolsa financiada pelo PNPd/CAPES, com o objetivo descrever e analisar o projeto de estágio e a característica da parceria entre universidade e escola e sua relação com o projeto de formação de professores em Educação Física do curso

da UFG, Regional Goiânia. No artigo O HUMOR UTILIZADO COMO METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SEXUAL as autoras Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Luana Aparecida Etelvina de Souza, Isabela Cristina Urbano de Almeida buscam a utilização do humor como metodologia para o ensino da Educação Sexual e para potencializar a aprendizagem dos alunos. No artigo O IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: O PEDAGOGO PROFISSIONAL, os autores ANELIZE RAFAELA de SOUZAFABIO RIEMENSCHNEIDER o artigo investiga o imaginário coletivo de estudantes ingressantes no curso de pedagogia sobre a atuação do pedagogo. Objetiva apresentar e refletir sobre o campo de sentido afetivo-emocional denominado Pedagogo Profissional. No artigo O OLHAR DA TUTORIA PELOS TUTORES: FORMAÇÃO E IDENTIDADE, o autor Thiago Pedro de Abreu busca investigar como os professores se tornaram tutores e o que os levou a atuar nesta modalidade de ensino. Pesquisa fundamentada em Belloni (2012) destaca a construção da identidade dos tutores, que está ligada à formação de professores. No artigo O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE A ESCOLA: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, os autores Enio Serra, Ana Angelita Rocha, Roberto Marques buscam compreender o cotidiano escolar a partir da relação entre a produção de subjetividades e o espaço geográfico. No artigo O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM GOIÁS: ITUMBIARA, 2013-2015, o autor Juliano Guerra Rocha busca relatar a experiência sobre a formação de professores alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC), na cidade de Itumbiara/Goiás. No artigo O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS SEUS EGRESSOS, os autores Márcia Mendes Ruiz Cantano, Noeli Prestes Padilha Rivas, buscaram investigar o Programa PAE-USP como espaço institucional de formação de professores para o ensino superior, a partir da perspectiva dos seus egressos, que hoje atuam como docentes em instituições de ensino superior públicas brasileiras. O REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE/MT E AS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS Soely Aparecida Dias Paes, Kelly Katia Damasceno Erika Silva Alencar Meirelles, buscam analisar os preceitos teóricos adotados no Referencial Curricular da Educação Infantil de Várzea Grande-MT, bem como refletir sobre as implicações à aprendizagem das docentes que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), visto a urgência em (re)significar práticas educativas voltadas à alfabetização e o letramento nesta primeira etapa de escolarização da educação básica. No artigo O SABER-FAZER DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS ABORDAGENS DAS TEORIAS DE ENSINO Lilian de Assis Monteiro Lizardo, Márcia Tostes Costa da Silva, Maria de Fátima Ramos de Andrade busca analisar como professores de Educação Infantil concebem os fundamentos de suas práticas. Para tal, inicialmente, apresentamos as abordagens de ensino e aprendizagem

MIZUKAMI (1986). No artigo O TRABALHO DOCENTE: FATORES QUE LEVAM AO ESTRANHAMENTO DESSE OFÍCIO, os autores Carlos Augusto Santana Sobral, Manoel de Souza Araújo, Rafael Marques Gonçalves, buscam explicar os fatores que levam o estranhamento até à docência, buscaram, luzes no pensamento de Karl Marx e outros estudiosos que seguem a mesma corrente teórica. Assim, enfatizamos a importância do trabalho na perspectiva de Marx para mostrar a crueldade de grupos elitizados em utilizar a educação como escoamento da ideologia dominante. No artigo O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO DE ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA, os autores Elaine CALDEIRA e George L. R. BRITO buscam realizar um relato da experiência de práticas de letramento na produção de artigos de revisão de literatura realizada na disciplina “Introdução aos Estudos Linguísticos”, oferecida aos estudantes do primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês do Campus Riacho Fundo, Instituto Federal de Brasília-IFB. No artigo ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DESTINADAS AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DA ESCOLA PAULISTA (1934-1960), a autora Márcia Cristina de Oliveira Mello busca identificar e compreender quais orientações metodológicas receberam os primeiros professores de Geografia para atuar na escola paulista, entre os anos de 1934 e 1960. No artigo OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UM PROFESSOR EM COMEÇO DE CARREIRA, os autores Carlos Alberto Tavares Dias Filho e Itale Luciane Cericato buscam discutir os dados preliminares de um estudo que investiga como um professor iniciante sente e significa suas primeiras experiências profissionais. No artigo OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE FREIRE E STEINER E SUAS RELAÇÕES COM OS MEIOS ELETRÔNICOS DO COTIDIANO DISCENTE Claudia de Jesus Tietsche Reis a autora busca investigar os princípios pedagógicos de Paulo Freire e Rudolf Steiner para dialogar com a realidade discente, influenciada pelos meios eletrônicos – televisão, videogame e computador. No artigo PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO POPULAR EM TEMAS RELACIONADOS À CIÊNCIA E TECNOLOGIA Cristiane Imperador Márcia Azevedo Coelho – UNICAMP busca promover uma reflexão acerca da valorização que um grupo de docentes atribui à diversidade epistemológica, no que concerne à participação da população nas decisões sociais sobre questões relacionadas a ciência e tecnologia. No artigo POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CENSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO, os autores Marcos Vinicius Marques, Paulo Sergio Gomes, Jobert Chacon Teixeira Gláucia Beatriz Victor Petian, buscam realizar um diagnóstico da formação dos professores e estabelecer ações formativas mais incisivas e eficazes, foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Jaú (SP), e aplicado junto a todos os professores pertencentes à dita rede de ensino, que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, um Censo sobre formação de professores. No artigo PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RELATOS DE UMA PROFESSORA DO 5º ANO DO ENSINO

FUNDAMENTAL Adriana Torquato Resende Kézia Costa de Oliveira Rocha Carvalho, buscou analisar práticas pedagógicas de professores de 5º ano. No artigo PREDISPOSIÇÃO AO SÍNDROME DE BURNOUT EM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM a autora Sendy Meléndez Chávez y Sara Huerta González, busca analisar se estudantes de enfermagem estão predispostos ao esgotamento profissional. No artigo PRIMER MOLAR. LA LLAVE PARA UNA BOCA SANA os autores Perez Novoa, María José, Castelli, Patricia; Abal, Adrian; Erbicela, Beatriz; Capraro, Eugenia; Capraro Carlos; Salvatore, Luis Alberto; Etchegoyen, Liliana; Mogollon, Miguel; Gonzalez, Anabel; De Vicente, Cecilia; Obiols, Cecilia; Gulayin, Guillermo; Spisirri, Sebastian, Buscam promueve la formación de un profesional dentro de la realidad social, con una relación interdisciplinaria y articulando la asistencia, educación y salud; donde los alumnos toman conciencia de factores etiológicos y condicionantes de sus efectos, supervisado por docentes. No artigo PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL a autora Fatima Aparecida de Souza busca apresentar uma experiência de formação continuada realizada com 132 professores da Educação Básica de diferentes áreas do conhecimento, em uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo. No artigo PRODUÇÃO DE MATERIAIS AUTORAIS DIGITAIS EDUCACIONAIS NAS LICENCIATURAS: A TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO DE DOCÊNCIA, as autoras Luciana de Lima, Robson Carlos Loureiro, Gabriela Teles busca analisar de que forma os licenciandos de Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), participantes da disciplina Tecnodocência em 2017.2, transformam sua compreensão sobre docência a partir do desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs).

No artigo PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE POLIVALÊNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA, a autora Vanda Moreira Machado Lima busca refletir sobre o professor dos anos iniciais enfatizando o conceito de polivalência.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA USADA NO NIVELAMENTO DOS INGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA REGULAR	
Acelmo de Jesus Brito Alan Kardec Messias da Silva Ediel Pereira Macedo	
DOI 10.22533/at.ed.6691930051	
CAPÍTULO 2	9
O CONCEITO DE <i>BLENDED LEARNING</i> : BREVE REVISÃO TEÓRICA	
Luciana Maria Borges Rosemara Perpetua Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.6691930052	
CAPÍTULO 3	18
O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO E DOS SENTIMENTOS MORAIS: IMPLICAÇÕES PARA O AMBIENTE ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Mayra Marques da Silva Gualtieri-Kappann Alonso Bezerra de Carvalho Jair Izaías Kappann	
DOI 10.22533/at.ed.6691930053	
CAPÍTULO 4	34
O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: ESTUDO DOCUMENTAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/REGIONAL GOIÂNIA	
Anegleyce Teodoro Rodrigues Samuel de Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.6691930054	
CAPÍTULO 5	46
O HUMOR UTILIZADO COMO METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SEXUAL	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Luana Aparecida Etelvina de Souza Isabela Cristina Urbano de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.6691930055	
CAPÍTULO 6	58
O IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: O PEDAGOGO PROFISSIONAL	
Anelize Rafaela De Souza Fabio Riemenschneider	
DOI 10.22533/at.ed.6691930056	

CAPÍTULO 7	64
O OLHAR DA TUTORIA PELOS TUTORES: FORMAÇÃO E IDENTIDADE	
Thiago Pedro de Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.6691930057	
CAPÍTULO 8	76
O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE A ESCOLA: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	
Enio Serra Ana Angelita Rocha Roberto Marques	
DOI 10.22533/at.ed.6691930058	
CAPÍTULO 9	90
O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM GOIÁS: ITUMBIARA, 2013-2015	
Juliano Guerra Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.6691930059	
CAPÍTULO 10	100
O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS SEUS EGRESSOS	
Márcia Mendes Ruiz Cantano Noeli Prestes Padilha Rivas	
DOI 10.22533/at.ed.66919300510	
CAPÍTULO 11	112
O REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE/MT E AS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS	
Soely Aparecida Dias Paes Kelly Katia Damasceno Erika Silva Alencar Meirelles	
DOI 10.22533/at.ed.66919300511	
CAPÍTULO 12	123
O SABER-FAZER DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS ABORDAGENS DAS TEORIAS DE ENSINO	
Lilian de Assis Monteiro Lizardo Márcia Tostes Costa da Silva Maria de Fátima Ramos de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.66919300512	
CAPÍTULO 13	133
O TRABALHO DOCENTE: FATORES QUE LEVAM AO ESTRANHAMENTO DESSE OFÍCIO	
Carlos Augusto Santana Sobral Manoel de Souza Araújo Rafael Marques Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.66919300513	

CAPÍTULO 14	143
O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO DE ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA	
Elaine Caldeira George L. R. Brito	
DOI 10.22533/at.ed.66919300514	
CAPÍTULO 15	155
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DESTINADAS AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DA ESCOLA PAULISTA (1934-1960)	
Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.66919300515	
CAPÍTULO 16	164
OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UM PROFESSOR EM COMEÇO DE CARREIRA	
Carlos Alberto Tavares Dias Filho Itale Luciane Cericato	
DOI 10.22533/at.ed.66919300516	
CAPÍTULO 17	176
OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE FREIRE E STEINER E SUAS RELAÇÕES COM OS MEIOS ELETRÔNICOS DO COTIDIANO DISCENTE	
Claudia de Jesus Tietsche Reis	
DOI 10.22533/at.ed.66919300517	
CAPÍTULO 18	193
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO POPULAR EM TEMAS RELACIONADOS À CIÊNCIA E TECNOLOGIA	
Cristiane Imperador Márcia Azevedo Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.66919300518	
CAPÍTULO 19	201
POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CENSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO	
Marcos Vinicius Marques Paulo Sergio Gomes Jobber Chacon Teixeira Gláucia Beatriz Victor Petian	
DOI 10.22533/at.ed.66919300519	
CAPÍTULO 20	211
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RELATOS DE UMA PROFESSORA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Adriana Torquato Resende Kézia Costa de Oliveira Rocha Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.66919300520	

CAPÍTULO 21	223
PREDISPOSIÇÃO AO SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> EM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM	
Sendy Meléndez Chávez Sara Huerta González	
DOI 10.22533/at.ed.66919300521	
CAPÍTULO 22	234
PRIMER MOLAR. LA LLAVE PARA UNA BOCA SANA	
María José Perez Novoa Patricia Castelli Adrian Abal Beatriz Erbicela Eugenia Capraro Carlos Capraro Luis Alberto Salvatore Liliana Etchegoyen Miguel Mogollon Anabel Gonzalez Cecilia De Vicente Cecilia Obiols Guillermo Gulayin Sebastian Spisirri	
DOI 10.22533/at.ed.66919300522	
CAPÍTULO 23	242
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Fatima Aparecida de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.66919300523	
CAPÍTULO 24	253
PRODUÇÃO DE MATERIAIS AUTORAIS DIGITAIS EDUCACIONAIS NAS LICENCIATURAS: A TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO DE DOCÊNCIA	
Luciana de Lima Robson Carlos Loureiro Gabriela Teles	
DOI 10.22533/at.ed.66919300524	
CAPÍTULO 25	266
PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE POLIVALÊNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA	
Vanda Moreira Machado Lima	
DOI 10.22533/at.ed.66919300525	
SOBRE A ORGANIZADORA	279

O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO E DOS SENTIMENTOS MORAIS: IMPLICAÇÕES PARA O AMBIENTE ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mayra Marques da Silva Gualtieri-Kappann

Universidade Federal de Uberlândia, Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante, Divisão de Saúde
Uberlândia - Minas Gerais

Alonso Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Departamento de Pós-Graduação em Educação
Marília - São Paulo

Jair Izaias Kappann

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Assis, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho
Assis - São Paulo

RESUMO: Partindo da premissa que todo educador lida com pessoas que são agentes éticos em desenvolvimento e, considerando a multiplicidade dos fatores envolvidos neste processo, a saber, os fatores biológicos, maturacionais, afetivos, cognitivos e sociais envolvidos, consideramos necessário que, como educadores, tenhamos uma visão mais abrangente do desenvolvimento psicológico humano, em especial no tocante ao desenvolvimento da moralidade ou do raciocínio moral e as implicações das relações que se estabelecem na escola e do ambiente escolar.

Isto nos ajudará a pensar as questões que perpassam a educação que inclui a dimensão da formação ética em seus propósitos e as práticas pedagógicas escolhidas em função de cada faixa etária de alunos ou do grupo com que trabalhamos. Este artigo objetiva apresentar os estudos de Piaget a respeito do paralelismo existente entre o desenvolvimento cognitivo e o dos sentimentos, aí inclusos os sentimentos morais e a própria moralidade, pensando o ambiente sociomoral das escolas e o desenvolvimento moral, problematizando as implicações deste conhecimento na formação dos professores da atualidade. Consideramos que este conhecimento se faz necessário na formação dos professores, em especial, quando pensamos o planejamento e as escolhas de intervenções em educação moral mais adequadas, ou ainda quando consideramos os problemas frequentemente encontrados nas escolas, como agressão, violação das regras, roubos, indisciplina e uso de drogas. Para cada estratégia pedagógica a analisar, temos que ter em mente as particularidades de cada fase do desenvolvimento das pessoas e o ambiente sociomoral que construímos em nossas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento cognitivo e afetivo. Formação de professores. Sentimentos morais.

ABSTRACT: Starting from the premise that

every educator deals with people who are developing ethical agents and considering the multiplicity of the factors involved in this process, namely the biological, maturational, affective, cognitive and social factors involved, we consider it necessary that, as educators, let us take a more comprehensive view of human psychological development, especially with regard to the development of morality or moral reasoning and the implications of relationships established in school and the school environment. This will help us to think about the issues that permeate education that includes the dimension of ethical training in its purposes and the pedagogical practices chosen according to each age group of students or the group with which we work. Thus, we present some studies by Piaget about the parallelism between cognitive development and that of feelings, including moral feelings and morality itself, thinking about the sociomoral environment of schools and moral development, problematizing the implications of this knowledge in the formation of current teachers. We believe that this knowledge is necessary in teacher training, especially when we think about the planning and choices of interventions in moral education, or when we consider the problems often found in schools, such as aggression, violation of rules, robberies, indiscipline and drug use. For each pedagogical strategy to be analyzed, we must bear in mind the particularities of each stage of the development of the people and the sociomoral environment that we construct in our schools.

KEYWORDS: Cognitive and affective development. Teacher training. Moral feelings.

1 | INTRODUÇÃO

Partindo da premissa que todo educador lida com pessoas que são agentes éticos em desenvolvimento e, considerando a multiplicidade dos fatores envolvidos neste processo, a saber, os fatores biológicos, maturacionais, afetivos, cognitivos e sociais envolvidos, consideramos necessário que tenhamos uma visão mais abrangente do desenvolvimento psicológico humano e as implicações das relações que se estabelecem na escola e do ambiente escolar. Assim, apresentaremos alguns estudos de Piaget a respeito do paralelismo existente entre o desenvolvimento cognitivo e o dos sentimentos, aí inclusos os sentimentos morais e a própria moralidade, pensando o ambiente sociomoral das escolas e o desenvolvimento moral, problematizando as implicações deste conhecimento na formação dos professores da atualidade.

2 | MÉTODO

Para atingirmos os objetivos desta reflexão, extensa pesquisa bibliográfica foi realizada nas obras de Piaget, incluindo a consulta a um texto inédito em Língua Portuguesa, recém lançado no Brasil, *Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental das crianças* (PIAGET, 2014). Estes estudos são parte de outros que realizamos e que já se encontram em parte compilados na tese de doutorado

Ética, justiça e democracia em sala de aula: o desenvolvimento e a experiência de um novo método de discussão de dilemas morais para a educação (GUALTIERI-KAPPANN, 2016).

3 | DESENVOLVIMENTO

Pesquisando sobre o desenvolvimento moral das crianças, Piaget (1994) observou um primeiro estágio da vida cognitiva e afetiva, um estado de não diferenciação entre o eu e o mundo exterior, entre o eu e o outro, um estado de sincretismo com o outro e de egocentrismo. Neste estágio, o indivíduo é incapaz de se centrar sobre sua própria consciência de eu (ausente nesta fase), mas centra-se sobre a própria atividade, iniciando um processo de desenvolvimento da construção simultânea de consciência do eu e do outro, com quem irá conviver e efetuar trocas afetivas e cognitivas ao longo de toda a vida em sociedade. Ele terá que partir de um estado de anomia (ausência de regras), passar pela heteronomia (a regra está no outro), rumo à autonomia (a regra está na própria consciência do eu) do agente moral e cognoscente. Este desenvolvimento se dá em etapas, em níveis ou estágios hierárquicos que se complementam e se diferenciam um dos outros à medida que novas habilidades são conquistadas no desenvolvimento das pessoas, se constituindo como construções que se complementam e se sobrepõem umas às outras, em um contínuo processo de assimilação de novos conteúdos, formação de novos esquemas de ação, emoções e pensamentos que se acomodam aos anteriormente conquistados, nos fazendo avançar nos estágios de desenvolvimento.

Assim, Piaget (2014) observou que, no desenvolvimento humano, há uma construção simultânea e relacional entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções cognitivas, no decurso de seis níveis de desenvolvimento dos sentimentos por ele propostos e o que ele constatou como sendo a existência de uma estrutura afetiva. Neste processo de desenvolvimento,

observamos uma espécie de paralelismo ou de correspondência estreita entre as transformações afetivas e as transformações das funções cognitivas a cada nível, quer dizer, uma complementaridade entre os dois aspectos inseparáveis de toda conduta. Lembro a vocês nossas hipóteses iniciais: se a afetividade constitui a energética da conduta e se a inteligência e a percepção constituem a estrutura das mesmas condutas, então, muito naturalmente, cada transformação da conduta será simultaneamente uma transformação da estrutura que é a transformação intelectual e uma transformação nas regulações energéticas que é a transformação afetiva (PIAGET, 2014, p. 286).

Piaget (2014) distingue dois períodos - antes e depois da aquisição da linguagem, o que ocorre por volta dos dois anos - e que correspondem ao que ele chamou de condutas não socializadas e condutas socializadas, cada uma compreendendo três estágios sucessivos. Os estágios do desenvolvimento intelectual são os mesmos que

foram detalhados por ele em seus outros estudos, como *O nascimento da inteligência na criança* (1936/1975), mas, neste momento de sua vida teórica (1953-1954), ele os agrupou com o nome de “*estágio II*” os estágios II e III do período sensório motor; e com o nome de “*estágio III*” e a designação de “inteligência sensório-motora”, os estágios IV, V e VI, distinguidos como concernentes ao período sensório motor (PIAGET, 2014).

O **primeiro estágio** é o das **formações hereditárias, o dos reflexos e instintos**. É importante ressaltar que, neste estágio, Piaget compreende três acepções bem diferentes para a palavra instinto: a primeira delas é considerar o termo instinto enquanto designador de “uma tendência precisa, comportamentos bem definidos, com estruturas sensório-motoras hereditárias e órgãos diferenciados” (PIAGET, 2014, p. 63), como o instinto sexual ou o de se alimentar. A segunda é quando o termo instinto passa a designar a atividade total, como o jogo, ou um de seus aspectos, como a curiosidade. A terceira acepção é a que considera a ambiguidade presente no termo, ou seja, a que considera o termo instinto como as constantes afetivas, as necessidades ou sentimentos especializados, que talvez comportem um componente hereditário, ou que poderiam ser explicadas pelo jogo das interações intraindividuais e extraindividuais.

Em todas as acepções de instinto que se pode considerar neste estágio do desenvolvimento, algo inegável é que, quer hereditários, socialmente construídos ou ambos os instintos se manifestam neste estágio através de condutas complexas que são expressas pelas crianças e se transformam desde a mais tenra idade em outras ainda mais complexas, em um processo que tanto pode ser investigado pela linha da “construção”, no sentido piagetiano, ou, como ele mesmo observou, no sentido freudiano, uma vez que também pode ser possível pensar que tais instintos e condutas se “transferem” a outros objetos ao longo do desenvolvimento. A respeito das emoções Piaget chega “à concepção de um estágio “emotivo” que precede as aquisições e que as torna possíveis. A emoção torna-se aqui fonte de conhecimento.” (PIAGET, 2014, p. 67).

O segundo estágio é o dos **afetos perceptivos e das formas diferenciadas de contentamento e decepção**. Do ponto de vista cognitivo, temos as primeiras aquisições em função da experiência, como a aparição de coordenações (motoras) não hereditárias, evidenciando que as estruturas reflexas e hereditárias do estágio anterior se diferenciaram em função da experiência. Isto pode ser notado pelo menos em dois aspectos: no aspecto passivo e ativo. No aspecto passivo nós os notamos enquanto condicionamentos - no sentido de condicionamento clássico, baseado em instintos hereditários que, com a experiência são pareados a outros estímulos, gerando comportamentos novos e que antes eram evocadas por questões instintivas, como o choro de fome que é inicialmente acalmado pelo aleitamento materno e pelo prazer na sucção do seio da mãe. Logo a presença da mãe ou pegar a chupeta que imita o peito da mãe, provocando prazer na sucção também passa a acalmar o choro, até aprender a pegar a chupeta para se acalmar. No aspecto ativo, podemos verificar que

a criança começa a ter *reações circulares*, ou seja, começa a repetir as ações que, por acaso, ela descobriu como geradoras de bons resultados. Inicialmente essas reações são *primárias*, quando ainda estão voltadas para o próprio corpo da criança, quando descobre, por exemplo, que pode aperfeiçoar seu reflexo de prensão para pegar o próprio pé, esticando os braços e levantando a perna. Depois essas reações se entendem ao mundo exterior, sendo chamadas então de *reações circulares secundárias*, momento, por exemplo, em que a criança descobre que pode alcançar as coisas penduradas em seu berço e balançá-las, ou pegar o óculos da mãe e derrubá-los. Neste momento, a criança já desenvolve um bom êxito em suas investidas iniciais e sua coordenação motora se aperfeiçoa a cada dia, em uma diferenciação progressiva das percepções das funções de cada objeto e das situações vivenciadas.

Do ponto de vista afetivo, os afetos perceptivos, ou seja, aqueles ligados a percepções como prazer, dor, agradável, desagradável, ficam mais claros e caminham para a diferenciação entre as necessidades e os interesses, evoluindo para a satisfação de um certo número de necessidades diferenciadas e diversas formas de contentamento ou decepções que se evidenciam nas reações dos bebês ao brincar, comer e interagir com os outros.

Podemos concluir que, no decorrer dos dois primeiros estágios, assistimos a uma diferenciação progressiva das capacidades e esquemas hereditários: as percepções se tornam mais precisas (distância, grandeza, etc.), os primeiros costumes se constituem, segundo os esquemas de *reação circular primária e secundária*, e as condutas que preparam a inteligência sensório-motora aparecem, realizando a coordenação dos meios (e membros) para se atingir um determinado fim ou objetivo. Em todas estas aquisições, emoções e afetos perceptivos estão envolvidos, evidenciando a “[...] *interação constante e dialética entre afetividade e inteligência*, que se desenvolve e se transformam solidariamente, em função da organização progressiva das condutas[...].” (PIAGET, 2014, p. 74, grifo do autor).

O **terceiro estágio** é o dos **afetos intencionais**. Reunidos no “terceiro estágio” estão os outros estágios referentes à inteligência sensório motora, marcados pela aparição da inteligência propriamente dita. Aqui se manifestam as regulações e as coordenações complexas, tanto do ponto de vista afetivo quanto do cognitivo. Cognitivamente, a criança se torna capaz de diferenciar os meios dos objetos e de coordenar os meios para um fim pré-fixado. Ela já sabe que, se quiser pegar um brinquedo que está sobre um cobertor, terá de puxá-lo, manipulando o meio (cobertor) de tal forma para que atinja seu objetivo-objeto que é o brinquedo. **Este é o começo dos atos inteligentes**. São as *reações circulares secundárias* e as construções de esquemas de assimilação reprodutora e acomodação em função da criação de novos esquemas, em função do objeto, com a finalidade inicial de fazer durar os “espetáculos interessantes”.

Do ponto de vista afetivo, este estágio de condutas mais complexas corresponde a novas formas de sentimentos. Nele encontramos os sentimentos ligados à ação,

suas regulações e coordenações, acrescidos da aparição de um **sistema afetivo ou de valores**, caracterizando não mais somente a economia de sentimentos necessárias à ação, mas à finalidade da ação.

A noção de valor deve ser compreendida não como um sentimento particular ou privilegiado, mas como *uma dimensão geral da afetividade*. Consoantes com os interesses da criança na ação, os valores “intervêm enquanto os objetos têm mais ou menos interesses, e que esses interesses se subordinam uns aos outros como os meios se subordinam aos fins.” (PIAGET, 2014, p. 147).” O valor aparece aqui como um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto, uma ligação afetiva entre o objeto e o sujeito. A partir de agora, é o valor que vai determinar as energias a serem empregadas na ação. Este valor se caracteriza neste estágio como um enriquecimento da própria ação. Um objeto e uma pessoa têm valor quando enriquecem a própria ação e este enriquecimento pode ser um trabalho de forças mas é, sobretudo, um enriquecimento funcional, o que significa que os objetos ou pessoas valorizadas podem passar a ser a fonte de novas atividades. “E nós podemos ver, então, o sistema de valores tornar-se preciso, estabilizar-se e perdurar além das condutas que interessam o próprio sujeito, tornando-se assim, as normas da ação.” (PIAGET, 2014, p. 96).

Podemos perceber que, para Piaget, diferentemente da noção de muitos teóricos que a criança muito pequena, antes dos dois anos, não possui nenhum “valor”, vemos que ela possui sentimentos e interesses que se tornarão valores, e que estes, desde que a criança entra em relação com o mundo exterior, vão além da regulação ou economia de investimentos afetivos (de interesses), mas intervêm desde a ação primária. O sistema de regulação interna das forças e o sistema de valorizações, que corresponde à finalidade e que interessa à ação primária, encontram no mecanismo do interesse um ponto de junção entre o valor e a força, constituindo “os interesses”, se considerarmos seu conteúdo e não sua intensidade, como um sistema de valorizações ou de valores.

Já em nível sensório-motor, a criança retira de suas experiências anteriores não apenas os conhecimentos práticos mas também uma confiança em si ou uma incerteza, análogas, de algum modo, a sentimentos de superioridade ou de inferioridade com a diferença, todavia, de que o eu ainda não está constituído. (PIAGET, 2014, p. 82).

Piaget lembra o exemplo da criança que começa a andar. Neste processo já se pode constatar a influência das experiências de sucesso anteriores, que dão à criança uma autovalorização. O complexo sistema de valores que está se estabelecendo na criança e que constitui, em um primeiro momento, a finalidade da ação - andar - vai se estender ao conjunto das relações interindividuais, que neste momento aparecem nas condutas de imitação.

Estes valores atribuídos às pessoas serão o ponto de partida para o aparecimento de sentimentos novos, em particular das simpatias e antipatias, e de sentimentos

morais nascidos da valorização das pessoas, ou seja, do respeito pelas pessoas sentidas como superiores. E do complexo processo que aí se instaura na escolha deste outro a ser reconhecido como superior, que passa a ser reconhecido como objeto independente do corpo da criança, uma fonte autônoma de causalidade, um *alter ego* (outro eu), um corpo semelhante ao da criança, mas dotado de atividades próprias e com quem o intercâmbio se torna possível, e se traduz em valorizações mais estruturadas e igualmente estáveis, faz da escolha do objeto a construção do objeto afetivo, ao mesmo tempo em que é a construção do objeto cognitivo.

Tentando explicar como a criança chegará à noção do dever e dos sentimentos altruístas, Piaget ressalta a importância das primeiras vivências de *reciprocidade* que ocorrem à medida que a criança interage com o outro. Inicialmente, esta é uma reciprocidade de condutas: ela faz para o outro e o outro faz para ela. Para Piaget, essa experiência provoca na criança o valor do enriquecimento da ação, mas também uma dívida, uma vivência de sacrifício. Não é um simples “toma lá, dá cá”. Esta experiência leva a criança a, cedo ou tarde, retribuir o que recebeu.

A importância das vivências de reciprocidade na criança vai muito além das trocas materiais que ela realiza com o outro - adulto ou outra criança -, mas das trocas de *atitudes* entre elas, muito mais amplas e profundas. Ainda não se trata da noção de obrigação, porque há na criança uma espécie de engajamento mútuo espontâneo que precede a obrigação moral propriamente dita, mas de uma reciprocidade moral.

A reciprocidade não é uma troca “generoso-generoso”, mas um enriquecimento mútuo de parceiros pela troca de atitudes. É por meio da reciprocidade que se efetuará a descentração afetiva que conduz, por intermediários que estudaremos posteriormente, aos sentimentos morais e à vida moral. (PIAGET, 2014, p. 96).

Assim, uma inteligência desinteressada, representativa e gnóstica e que supõe uma descentração e cuja finalidade é a compreensão (dos atos, de si mesmo e do outro) vai suceder a inteligência prática, orientada apenas para a realização do objetivo.

Da mesma forma, *valores interindividuais*, ou seja, *valores de troca* e que supõem a reciprocidade sucederão os *valores intraindividuais*, antes interessados somente na própria ação.

A partir do aparecimento da linguagem e da representação, o que geralmente ocorre entre um ano e meio e dois anos, a criança adentra um segundo período do desenvolvimento dos sentimentos, e que compreendem os estágios IV, V e VI, chamado de *período dos sentimentos interindividuais*, ou, simplesmente, das trocas afetivas entre as pessoas.

No **quarto estágio**, do ponto de vista cognitivo, as principais inovações são o aparecimento da função simbólica (que é imagem mental ou a imitação interiorizada), da representação tornada possível pelo sistema de símbolos e dos sinais (linguagem) e da troca interindividual de pensamentos, assegurada pela linguagem, isto é, a forma socializada da função simbólica.

Nas fases anteriores do desenvolvimento, a inteligência consistia simplesmente em coordenar percepções e movimentos, agir sobre objetos, coordenando as estruturas cognitivas e as ações, servindo para resolver problemas imediatos dados na configuração perceptiva. A partir deste estágio, a criança é capaz de evocar objetos e situações não perceptíveis e de o fazer através do jogo simbólico, que se sobrepõe ao jogo do exercício de imitação anterior. Com sua inteligência, pode voltar ao passado, quer pela memória em imagens, quer por meio da palavra. Esta função simbólica, expressa sobretudo na linguagem, faz da palavra essencialmente um intercâmbio com o outro e com o meio, um começo de socialização da inteligência.

Do ponto de vista afetivo, o jogo simbólico interessa à afetividade tanto quanto à inteligência, e suas transformações são paralelas e correspondentes. Neste estágio ocorre o desenvolvimento das trocas afetivas com o eu e o outro, evidenciadas pelos fenômenos valorização interindividual, particularmente expressos no fenômeno da simpatia, e no fenômeno de autovalorização, isto é, sentimentos de inferioridade e superioridade.

Para Piaget, a simpatia pertence ao campo da valorização interindividual, mas ela não é simplesmente um enriquecimento mútuo (embora também o seja, em parte), no sentido de “toma lá, dá cá”, mas um esquema de valorização mútua. Estes sentimentos emergentes das trocas com o outro torna possível uma esquematização de uma escala de valores. Este termo é empregado no sentido de caracterizar os inícios destes sentimentos interindividuais, uma espécie de hierarquia de valores, no momento preciso das apreciações que ocorrem nas trocas interindividuais. Ou seja, no momento da troca, cada indivíduo avalia sem cessar em função do que estamos chamando de uma “escala de valores” - segundo o termo utilizado por Piaget que justifica sua escolha pela palavra “escala”, por não encontrar uma outra palavra melhor no vocabulário da Psicologia que pudesse expressar estas construção.

Deste modo, para Piaget, os valores se estruturam formando escalas de valores ou escalas de interesse. Esta escala é muito mais do que uma seriação. Ela só pode ser formulada sob a forma de uma pirâmide, com valores supremos e valores subordinados múltiplos, tratando-se portanto, de uma multiplicação de um conjunto de relações biunívocas e que se assemelhariam às estruturas encontradas nos agrupamentos analisados do ponto de vista da inteligência. Sendo assim, “os interesses e os valores parecem apresentar, como tais, uma estrutura, e poder-se-ia dizer que esta é uma “estrutura afetiva”. (PIAGET, 2014, p. 288).

Piaget reforça que a escala de valores parece mudar muitas vezes no raciocínio das crianças até se estabilizar, progressivamente, sob a influência dos fatores morais. Destes valores iniciais, Piaget distinguiu quatro tipos, dois reais e dois virtuais. Os valores reais seriam a ação e a satisfação, em outras palavras, correspondem aos afetos perceptivos ou às espécies de sentimentos relativos às regulações da ação. É a satisfação experimentada na troca com o outro, que pode ser tanto positiva - pelo prazer causado -, como negativa - pela impressão desagradável deixada. Em

seguida apareceriam os valores virtuais. É quando a satisfação experimentada dá lugar a algo mais duradouro. Lembremos que no sensório-motor já existem trocas de sorrisos e imitações entre o bebê e as outras pessoas, que também são fonte de prazer, mas o bebê não pode evocar ou lembrar desses sentimentos depois, pois lhe falta a representação ou a memória de evocação. No nível representativo, ao contrário, a satisfação experimentada na troca com o outro deixa mais do que uma lacuna ou uma necessidade, deixa vestígios positivos, uma espécie de “reconhecimento” desta satisfação, sentimentos novos em relação aos sentimentos sensório-motores e correspondentes ao que é a representação simbólica no nível da inteligência. Assim, da mesma forma em que a criança já é capaz de uma conservação cognitiva na representação, ela consegue fazer uma conservação afetiva nesta espécie de gratidão ou sentimento elementar deixado pelas satisfações das trocas. Este reconhecimento seria uma tentativa de reciprocidade, que mesmo não sendo ainda normativa, mas espontânea, se apoiaria na reciprocidade que já existia no sensório-motor.

Todavia, nestas trocas com o outro a criança também pode vivenciar a desigualdade. Um dá satisfação ao outro e este não corresponde a esta satisfação positiva, gerando um sentimento de ingratidão, desgastando o valor ao longo do caminho, gerando esquecimento dos valores de satisfação, uma fragmentação primitiva destes valores, uma vez que as trocas no campo dos sentimentos espontâneos não mantiveram tais valorizações.

Compreender bem os processos iniciais de simbolização e formação de valores parece nos ser especialmente úteis para entendermos **a formação dos sentimentos morais**. Piaget diz que, por comparação aos sentimentos morais, podemos perceber que, nesta fase do desenvolvimento, já nos encontramos em intensas trocas sociais espontâneas, nas quais pode ocorrer todo tipo de desigualdades, desgastes e degradação destes valores que desaparecem ou serão esquecidos. Por comparação com as regulações propriamente ditas da inteligência, podemos perceber que, com o passar dos sentimentos espontâneos aos sentimentos morais, ocorre também uma espécie de conservação de sentimentos, como uma regulação importante deste estágio.

Ele afirma que

Veremos, na sequência, que é próprio dos sentimentos morais, pelo contrário, introduzir um novo dispositivo de conservação. Uma conservação devida, precisamente, ao mecanismo da obrigação ou do dever - uma conservação “obrigada” ou de “dever” - que ocorre ali onde a troca espontânea resulta, sem cessar, em desgastes e esquecimentos. (PIAGET, 2014, p. 166).

No tocante ao sentimento de simpatia nascente, duas condições se fazem necessárias. A primeira é que haja correspondência entre as escalas de valores, ou seja, que as apreciações dos indivíduos que trocam entre si sejam equivalentes em graduação e hierarquia. Isto significa dizer que a simpatia é possível quando os

dois lados expressam os mesmos gostos ou preferências, têm um acordo mútuo, que evidencia sua correspondência pessoal de escala de valores. A segunda condição é que a troca efetuada na base de tais escalas não seja deficitária, mas que propicie, no mínimo, equilíbrio e enriquecimento mútuos, no sentido de reciprocidade de condutas.

No que diz respeito aos sentimentos de autovalorização desta fase, a saber, inferioridade e superioridade, Piaget ressalta que eles fazem parte das trocas que o indivíduo realiza consigo mesmo em resposta à troca com o outro. Eles já eram vivenciados pela criança no sensório-motor, mas, como o sabemos, ela não poderia evocá-los. O que ocorre neste estágio representativo com estes sentimentos é análogo ao que acabamos de discutir sobre a simpatia. É justamente pelo fato de que o sentimento perdura para além das situações perceptivas, tornando-se mais ou menos permanente, é que ele se torna um valor.

uma avaliação durável, pelo fato de o indivíduo ser conduzido a julgar por si mesmo por inteiro (em oposição à avaliação das ações particulares e atuais) e se apreciar enquanto inferior ou igual aos outros ou indiferente, sendo esses sentimentos mais ou menos duráveis, como sabemos, de uma grande importância na vida [...]. (PIAGET, 2014, p. 167).

Piaget considerava que, se é certo que os fatores sociais decorrentes das trocas injustas e desgastantes podem ser causa de inferioridade na criança, ou o contrário, é também certo que não se pode considerá-los como causas únicas. Desde o sensório-motor vemos que já se constatam sucessos e fracassos do bebê em uma ação qualquer que influenciarão nas condutas que virão depois.

Poderíamos discutir sobre a influência das causas sociais como fonte dos sentimentos de inferioridade ou superioridade nas crianças. Certamente encontraríamos em nossas escolas muitos exemplos de como vivências sociais de abandono, exclusão, humilhação e toda espécie de maus tratos e abuso de autoridade ou negligência desta influenciaram no modo como as crianças se desenvolveram e se comportam. Todavia, pensamos que esta discussão é importante no sentido de aguçar nossas críticas sociais, mas que, se a ela não for agregada uma ampliação de nossa consciência sobre nossas próprias práticas pedagógicas e políticas com relação à educação, não nos levaria para muito além da simples constatação da dura realidade em que vivemos extra e intra muros das escolas.

O educador deve considerar que tais estruturas de valores perduram por toda a vida do indivíduo. Elas se iniciam desde a mais tenra infância e sofrem grande influência das trocas que a criança estabelece com o outro. Ao pensarmos na dinâmica e na realidade atual do ambiente de nossas escolas, encontramos muitos indivíduos que crescem e se estruturam na vivência de sentimentos de inferioridade e fracasso. Tais estruturas afetivas interferirão em suas estruturas cognitivas e sociais e, portanto, interferirão em suas condutas. Desta forma, cabe a nós, educadores, pensarmos e planejarmos que tipo de trocas favorecemos na escola, desde o início

da Educação Infantil, e favorecermos momentos em que a troca possa significar reciprocidade, satisfação em estar e retribuir ao outro, em uma convivência que se inicie no respeito mútuo e que favoreça sentimentos de simpatia pela condição do outro, necessárias à construção futura da criança como agente moral.

No **quinto estágio** do desenvolvimento dos sentimentos, que tem início aos sete ou oito anos, encontramos, do ponto de vista cognitivo, a aparição das *operações* que formam *estruturas*, no sentido de sua *reversibilidade* e *conservação*. Isto implica em compreender que, do ponto de vista cognitivo, a operação é uma ação que pode se desenrolar nos dois sentidos, o que implica a compreensão do outro, da ação que pode ir no sentido do eu ou no do outro - a *reversibilidade*.

Todavia, as *operações* não existem em um estado isolado, mas uma é solidária às outras operações. E, ainda que nas *operações* a transformação ocorra, já é possível para a criança compreender que, ao menos um dos elementos participantes desta *operação* se conserva, permanece invariante. Esta é a noção de *conservação* possível neste estágio. Um bom exemplo de *conservação* é a classificação: uma classe só existe em função de outra classe e é o sistema como tal que dá sua forma às operações. Tomemos como exemplo uma sequência de números, como 1, 2, 3... Um número não existe independente dos outros. É a adição da unidade ao precedente que gera a sequência de números. Entretanto, a inteligência agora já é capaz de compreender a noção de invariante. Embora 1, 2 seja um sistema de transformação, para compreendê-lo, é necessário que alguma coisa permaneça invariante, que o todo não mude de uma vez. Assim, a unidade (1) permanece. A transformação (1, 2) ocorre sempre relativa a uma invariante (1), e a reversibilidade ($2-1=1$) é solidária a uma conservação (conservação da unidade). A operação chega pois, às noções de conservação.

Do ponto de vista dos valores, constatamos algo correspondente às noções de reversibilidade e conservação cognitivas. Assistimos à formação de um **sistema de conservação de valores**, à formação de um sistema de conjunto que será a base da reciprocidade, em particular, e à formação de sistemas reversíveis de valores, no sentido de uma volta a valores anteriores e de uma permanência de valores, o que nos torna capazes de comparar uma situação nova a uma situação anterior ou posterior. Constatamos uma conservação de sentimentos morais que possibilitarão a permanência de valores, que, sem esta conservação, se desagregariam e se transformariam sem cessar no convívio com o outro. A partir desta fase, os sentimentos morais serão autônomos e solidários ao respeito mútuo e não mais ao respeito unilateral, o que implica uma estrutura de reciprocidade.

Mais uma vez, a importância da vida social e suas experiências deve ser ressaltada. Da mesma forma que, do ponto de vista da inteligência, a vida social impõe ao sujeito pense para além de si mesmo e considere outras variáveis e conjuntos implicados nas ações, no campo dos sentimentos ocorre o mesmo. Em função das exigências da comunicação e da vida social, o sujeito é “obrigado” a pensar, não

mais só por si próprio, mas um função dos outros, “desde que se procure, em outras palavras, uma verdade que não é a sua verdade no momento, mas a verdade comum aos parceiros do diálogo, uma verdade mais ou menos permanente.” (PIAGET, 2014, p. 225). Assim, é a vida social que impõe esta permanência relativa em oposição às flutuações da experiência individual, tornando necessária uma certa permanência e conservação de valores próprios para que o diálogo e a transformação vivida com o outro seja possível, mas sem que minha integridade seja afetada.

No **sexto e último estágio do desenvolvimento dos sentimentos**, que se inicia por volta dos 11 ou 12 anos e atinge seu patamar de equilíbrio por volta dos 14 ou 15 anos, temos, do ponto de vista cognitivo, o aparecimento das **operações formais**, ou seja a possibilidade de operações sobre as operações, de refletir sobre as operações. É a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e não mais simplesmente sobre objetos, as operações concretas.

O pensamento formal é hipotético dedutivo, ou seja, deduz sobre hipóteses e não mais somente sobre objetos. Esse pensamento formal desempenha um papel fundamental na conduta do adolescente e se constitui como um instrumento indispensável para que ele se insira e se adapte na vida social dos adultos.

Inserir-se no mundo adulto traz inúmeras inovações no campo afetivo do adolescente. Até este momento, seus sentimentos interindividuais eram relativos aos pais ou colegas. Sentimentos com relação ao grupo, muito específicos da vida social do adulto, só aparecem no adolescente a partir desta fase, e também decorrem da necessidade de se integrar e adaptar à sociedade como um todo, e não somente às relações interindividuais. São os **sentimentos sociais**. Estes novos interesses pelo grupo social dos adultos já são observáveis mesmo na pré-adolescência (por volta dos onze ou doze anos), fase em que ainda estão se desenvolvendo as capacidades de reflexão e elaboração de um projeto de vida.

A inserção do adolescente no corpo social do mundo adulto se manifesta de três maneiras simultâneas e correlacionadas:

1. O adolescente sente-se igual ao adulto e tende a imitá-los ou a contradizê-los. Esta igualdade sentida é interior, uma vez que, em suas experiências exteriores, como nas relações que acontecem na escola, nem sempre esta igualdade é vivenciada de fato. Mas, nesta fase, o adolescente, apesar de poder considerar a existência da autoridade do adulto que o supera, já não se sente mais como a criança submissa, mas se coloca na posição de poder julgar com toda a liberdade, sentindo-se um “igual”.

2. O adolescente tende a elaborar o seu projeto de vida, seus planos de futuro e a inseri-los na sociedade adulta, seja quando efetivamente adentra no mundo do trabalho, ou enquanto ainda está nos bancos escolares. Isto é de fundamental importância, tanto do ponto de vista formal, que o permite pensar para além do concreto, e sair do real, do imediato para o possível, o futuro, como do ponto de vista afetivo, na formação de sua **personalidade**.

A personalidade pode ser compreendida como algo que se estrutura cognitiva e

afetivamente

O que podemos compreender como a estruturação de uma “personalidade forte” ou “uma grande personalidade” é aquela que é própria de um indivíduo que soube subordinar o seu eu a um ideal superior, que é sempre um ideal coletivo. A estruturação só é considerada possível neste sexto estágio, uma vez que, nos estágios anteriores, uma confusão com o “eu” ainda era uma possibilidade. Sendo assim, **o início da personalidade** é a síntese suprema dos seis estágios do desenvolvimento dos sentimentos e “a marca original deste sexto e último estágio.” (PIAGET, 2014, p. 283).

3. O adolescente tende a querer reformar a sociedade que o rodeia. Isto significa que, em muitas das vezes, sua atitude é a de tomar o rumo totalmente contrário daquilo que lhe foi ensinado por seus pais e mestres. Sabidamente estes casos são visíveis na escola, onde desde o vestir ao agir, muitos adolescentes fazem exatamente o contrário do que se esperava deles até então, ou de como haviam se comportado até as séries anteriores.

No cotidiano escolar, ouvimos o relato de diversos professores que não entendem por que alguns alunos, que eram “bonzinhos” em séries anteriores, resolveram ficar “mal educados”, “agressivos” e “respondões” na adolescência. Podemos pensar que também não é raro que, dada sua capacidade de crítica em relação às consequências futuras de suas ações para o seu plano de vida, a prospecção, ainda estar se desenvolvendo, ou seja, não está bem estruturada, muitos deles se envolvem em condutas de risco, como usar drogas, infringir as leis e etc. É provável que os adolescentes não façam isso porque lhes faltem valores ou princípios, mas, muito possivelmente o que ainda lhes falta são meios de convertê-los em uma conduta social mais adequada (GUALTIERI, 2010).

Contudo, estas não são as únicas atitudes que devemos esperar nesta fase. Em muitos outros casos, as atitudes vão mais longe do que simplesmente contestar. O adolescente engaja-se em um determinado setor da sociedade ou na sociedade como um todo, em direção a ambições de melhorias, de novidades e reformas propriamente ditas, fenômeno frequente nesta idade e descrito por Piaget como “adolescentes construtores de sistemas” (PIAGET, 2014, p. 273). É o caso de adolescentes que se engajam em causas sociais como o combate à fome, maus tratos com animais, grupos de preservação ambiental, entre outros, ou criam novas frentes de defesa social.

Aqui Piaget já nos traz uma grande pista do que deveríamos fazer em sala de aula para facilitar o processo de interiorização das regras e de formação de uma consciência autônoma: vivenciar este processo junto com professores e colegas. Apesar destas considerações, o que vemos em sala de aula, muitas vezes, e mais precisamente o que encontramos nas falas de diversos professores com quem dialogamos durante nossas pesquisas, é que, inicialmente, os alunos já não são reconhecidos no ambiente escolar como iguais. Há os que são “iguais”, segundo a média esperada pelos professores, e os que são “diferentes”: hiperativos, desobedientes, irresponsáveis, com deficiência, os que não aprendem.

Este não reconhecimento do aluno como sujeito já poderia dificultar sua possibilidade de trocas efetivas com o outro, uma vez que não se sente reconhecido por este como um igual, com quem a troca pode ser possível e satisfatória. Pensemos as consequências afetivas e cognitivas, e, por extensão, do desenvolvimento moral, de um aluno que vivencia uma relação com professores para os quais ele não é considerado sujeito passível de ser seu objeto de estima e investimento. É possível que este tipo de relação também dificulte que o aluno invista afetivamente neste professor, e, por consequência, isso só já poderia ser causa de atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, conforme predisse Piaget. Sem o exercício de investimentos de afetos e de troca com o outro, a formação dos valores provenientes destes afetos também ficaria prejudicada. Mas, ao que nos parece, não temos somente esta modalidade de relacionamento problemático na escola.

Consideremos as relações baseadas em um sistema autoritário de ensino, muito comum nos modelos de escola que temos atualmente. Neste modelo, o professor é a autoridade suprema em sala de aula, cujos alunos devem sentar-se em silêncio, obedecer e seguir à risca suas regras e orientações sem contestação, para aprender conteúdos que nem sempre conseguem entender sua utilidade, sem espaço para críticas, reflexões conjuntas ou problematizações e em um espaço de convivência que, na prática, ignora ou pouco considera as manifestações e necessidades próprias de cada idade, de cada pessoa.

Em uma escola cuja moral se baseia, em grande parte, na coação da figura de autoridade, que se mantém no nível da regra sagrada e do respeito unilateral, não só o aluno está ali para obedecer ao professor, mas o professor, por sua vez, está ali para obedecer ao currículo e às orientações legais que regem a dinâmica da escola e, por isso, como sob uma regra sagrada, deve suportar todo tipo de aluno. Possivelmente este tipo de relação leve somente ao desenvolvimento de uma moral heterônoma, a um indivíduo acrítico e alheio ao compromisso de cooperação e construção social, o que provavelmente aumentaria os índices de indisciplina, desrespeito às regras, adoecimentos, agressões e ausência total de cooperação.

Em escolas que adotam estes moldes de sistema de ensino, não parece haver um processo de responsabilização coletiva e de cooperação quanto ao cumprimento das regras, do sentido que estas regras adquirem para as pessoas em função da formação que se busca na escola, da construção do sujeito autônomo, e cuja tarefa depende da cooperação entre iguais que se respeitam mutuamente e podem discutir e argumentar sobre seus diferentes pontos de vista, tendo assegurados o respeito por sua condição peculiar de desenvolvimento e da dignidade da pessoa humana, aqui inclusos professores e alunos, no que poderíamos almejar como sendo uma convivência democrática.

4 | CONCLUSÕES

Consideramos que devemos nos aprofundar nos conhecimentos a respeito do desenvolvimento do raciocínio moral para planejar nossas ações pedagógicas para uma educação emancipadora e fortalecedora do desenvolvimento moral das pessoas e do convívio cooperativo e democrático.

Neste contexto, a formação do educador é de fundamental importância no processo formativo do agente moral. O professor precisaria ter a oportunidade de uma formação acadêmica que favoreça a formação de um professor autônomo, o que inclui sua dimensão epistemológica e moral, que privilegiasse a formação de um professor reflexivo de suas práticas pedagógicas, eticamente comprometido e profundo conhecedor não só do conteúdo teórico a ser ministrado, mas também do desenvolvimento humano.

Consideramos que este conhecimento se faz necessário na formação dos professores, em especial, quando pensamos o planejamento e as escolhas de intervenções em educação moral mais adequadas, ou ainda quando consideramos os problemas frequentemente encontrados nas escolas, como agressão, violação das regras, roubos, indisciplina e uso de drogas. Para cada estratégia pedagógica a analisar, temos que ter em mente as particularidades de cada fase do desenvolvimento das pessoas e o ambiente sociomoral que construímos em nossas escolas.

Todavia, muitos professores se sentem abandonados pela escola, desesperançosos quanto aos rumos da educação, e carentes de uma formação que os ajude a lidar com os problemas e dificuldades próprias às fases de desenvolvimento dos alunos e às demais dificuldades por ele diariamente enfrentadas nas salas de aula. Muitas das práticas por eles tentadas para lidar com estas questões ficam, muitas vezes, relegadas ao caráter intuitivo de cada educador. Evidencia-se a necessidade do diálogo e de um espaço de discussão e formação a respeito de temas que perpassam a educação, como as dimensões éticas e as relativas ao próprio processo do desenvolvimento humano como um todo.

Nossa proposta é que os cursos de formação de professores atentem, desde a graduação, para a necessidade de considerar a dimensão ética e a epistemológica como de igual importância para a formação dos educadores. Novos espaços e modelos de discussão, estágios práticos, assistidos e refletidos se mostram necessários. É urgente a necessidade de enfrentarmos a realidade criada pelos nossos cursos de graduação e formação de professores que não têm contribuído, em sua maioria, para que o professor não chegue à sala de aula somente como um técnico, um prático, quando deveria poder se beneficiar de uma formação mais abrangente, que favorecesse a formação de um prático reflexivo, um educador que pudesse ajudar a formar novos agentes reflexivos e práticos em suas áreas específicas de conhecimento e de ação coletiva. Para tanto, uma renovada compreensão da estruturação da educação se faz necessária: considerar a educação como uma *paideia*, no sentido grego, que não

restringe a educação apenas a um processo (necessário) de transmissão de conteúdos, mas que considera de igual valor as demais dimensões da vida humana (CARVALHO, 2013), como os afetos, os relacionamentos entre as pessoas, os conflitos, os valores e a dimensão ética e política dos cidadãos que estamos ajudando a formar. “Uma educação em que o *logos* dialogue com o *ethos*, com a *práxis*, com o *pathos*, com a *philia*, com a *episteme*, com a vida.” (CARVALHO, 2013, p. 211).

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. B. **A sala de aula e a relação professor-aluno: paixão, ética e amizade na prática pedagógica.** 2013. 227 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.
- GUALTIERI, M. M. S. **Uso de álcool e competência moral em universitários.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.
- GUALTIERI-KAPPANN, M. M. S. **Ética, justiça e democracia em sala de aula: o desenvolvimento e a experiência de um novo método de discussão de dilemas morais para a educação.** 2016. 270 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2016.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 1936. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- _____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- _____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Organização e tradução do original Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014. 356p.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-366-8



9 788572 473668