

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

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

Mayara Gama de Lima, Heloisa Moulin de Alencar, Leandra Lucia Moraes Couto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2524>

Submetido em: 2021-06-22

Postado em: 2021-06-30 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

Mayara Gama de Lima

Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunto nível I, em regime temporário, do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento (DPSD) da UFES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9298-7732>

Heloisa Moulin de Alencar

Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8164-3849>

Lendra Lúcia Moraes Couto

Psicóloga. Mestre e doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-2706-6240>

DESCRIÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

As autoras abaixo relacionadas participaram efetivamente na elaboração do manuscrito “Construção de Projetos de Educação em Valores Morais em uma Escola Municipal de Vitória-ES”. Segue abaixo, a descrição sobre as especificidades executadas por cada autora.

1- Mayara Gama de Lima

Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira versão, Revisão e Edição -, Investigação, Metodologia, Recursos, Validação e Visualização.

2- Heloisa Moulin de Alencar

Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Escrita – Revisão e Edição -, Investigação, Metodologia, Supervisão, Validação e Visualização.

3 Leandra Lúcia Moraes Couto

Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Revisão e Edição -, Investigação, Metodologia, Validação e Visualização.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.



Mayara Gama de Lima

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Nós, Mayara Gama de Lima, Heloisa Moulin de Alencar e Leandra Lúcia Moraes Couto, autoras do manuscrito “Construção de Projetos de Educação em Valores Morais em uma Escola Municipal de Vitória-ES”, que não possuímos conflito de interesse de ordem: financeiro, comercial, político, acadêmico e pessoal. Sendo assim, não existe relações de qualquer tipo que possam levar a conflito de interesse.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.



Mayara Gama de Lima

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.

CONSTRUCTION OF EDUCATION PROJECTS IN MORAL VALUES IN A MUNICIPAL SCHOOL IN VITÓRIA-ES

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.

CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS EN VALORES MORALES EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE VITÓRIA-ES

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 sociomorais 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 ofertem 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 da 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 pais e 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, feb., 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-ARAUJO, 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 (UFMS)*, 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.; ZECCHI, 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, Iraquitã 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, Lizzie 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 sociomoraís. *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.

Submetido:

Aprovado:

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.