

Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral

*Alia Barrios
Claisy Maria Marinho-Araujo
Angela Uchôa Branco*

Resumo

Este artigo afirma a necessidade da formação do professor quanto à promoção do desenvolvimento moral de seus alunos. Nosso objetivo é refletir sobre as características da formação docente em relação ao tema e propor uma formação continuada com foco no desenvolvimento de valores e competências que permitam ao professor atuar criando condições para o desenvolvimento da autonomia moral, do respeito e da negociação ativa de práticas e concepções sociais. Nesse processo, os psicólogos escolares têm um papel fundamental, pois possuem ferramentas para a análise crítica das crenças e valores sociais do contexto escolar. Concluímos que a formação do professor sobre o tema abordado deve estar centrada no desenvolvimento de valores, competências e recursos pessoais necessários à internalização ativa e à coconstrução de uma cultura comprometida com a ética e com a moral. Sem a ética como experiência vivida cotidianamente, não é possível a construção de uma sociedade justa e democrática.

Palavras-chave: Educação continuada, desenvolvimento moral, Psicologia Escolar.

Promoting teachers' competence to foster moral development within school contexts

Abstract

In this paper we emphasize the importance of a continued training program to support teachers in promoting moral development among their students. Our goal is to discuss central aspects of such training aiming at developing values and competences leading to moral reasoning and action within school community. Moral autonomy, respect and active negotiation of social practices, norms and beliefs are a fundamental aspect to be promoted throughout such an effort. School psychologists have a fundamental role in this process, since they can foster the necessary critical analysis of social beliefs and values that impregnate daily activities in the school context. We propose that such teacher trainings should focus upon the development of values, competences, and personal resources leading to the active internalization and the co-construction of a moral culture characterized by ethics and morality. Without daily experiences oriented by ethical standards, we will never construct a democratic society.

Keywords: Continuing education, moral development, School Psychology.

Formación continuada del profesor: desarrollando habilidades para promover el desarrollo moral

Resumen

Este artículo afirma la necesidad de la formación del profesor con respecto a la promoción del desarrollo moral de sus alumnos. Nuestro objetivo es reflexionar sobre las características de la formación docente en relación al tema y proponer una formación continuada con énfasis en el desarrollo de valores y habilidades que permitan que el profesor actúe creando condiciones para el desarrollo de la autonomía moral, del respeto y de la negociación activa de prácticas y concepciones sociales. En este proceso los psicólogos escolares tienen un papel fundamental, pues poseen herramientas para el análisis crítico de las creencias y valores sociales del contexto escolar. Concluimos que la formación del profesor sobre el tema discutido debe estar centrada en el desarrollo de valores, habilidades y recursos personales necesarios para la internalización activa y para la co-construcción de una cultura comprometida con la ética y con la moral. Sin ética como experiencia vivida cotidianamente, no es posible la construcción de una sociedad justa y democrática.

Palabras Clave: Educación continuada, desarrollo moral, Psicología Escolar.

Introdução

A importância de uma prática educativa que contemple o desenvolvimento integral da criança tem sido um dos temas mais debatidos nas discussões pedagógicas atuais, sobretudo nas primeiras fases da educação básica, em função de suas peculiaridades. A instituição escolar provê importantes experiências de educação institucionalizada de caráter amplo e integrado, para a maioria das crianças. A escola cumpre um papel socializador, e os objetivos de sua prática pedagógica devem ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança (MEC, 1998).

Contudo, isso não é o que acontece na prática, segundo alguns documentos relativos às diretrizes educacionais (MEC, 1998) e pesquisas realizadas no contexto escolar (Barreto, 2004; Barrios, 2009). Existem, por exemplo, divergências em relação ao que se entende como desenvolvimento integral da criança, uma vez que muitas práticas pedagógicas continuam enfatizando determinados aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros.

O desenvolvimento moral, em função de sua complexidade, é um dos aspectos mais prejudicados nas práticas educativas. Em grande parte das escolas, os professores percebem o processo de construção da moralidade restrito à promoção de um conjunto de normas e regras embutidas na estrutura social da escola e diretamente relacionadas à disciplina e ao controle do comportamento das crianças (DeVries & Zan, 1998).

Por outro lado, a construção da moralidade, em função de sua natureza sociocultural, acontece no marco das relações e interações da criança com seus colegas e com os adultos responsáveis por ela (DeVries & Zan, 1998), bem como a partir da vivência concreta da pessoa no contexto de práticas culturais específicas e do dia a dia (Martins & Branco, 2001; Rogoff, 2005). Sendo assim, o desenvolvimento moral aparece como parte de um currículo denominado "oculto" (Branco & Mettel, 1995), porque se apresenta de forma sutil e é desconhecido para a maioria dos professores. No contexto do currículo oculto, ocorrem interações e se comunicam mensagens culturais caracterizadas pela ambiguidade e pela contradição, como constatado por Salomão (2001) em sua pesquisa sobre motivação social, comunicação e metacomunicação, realizada no ensino fundamental.

Além disso, outros fatores influenciam no papel restrito que a escola desempenha em relação ao desenvolvimento da moralidade por parte das crianças. Um deles está relacionado a possíveis lacunas acerca desse tema na formação inicial e continuada dos professores. Em situação de entrevista, os próprios professores apontam pouca ou nenhuma formação em relação às questões de desenvolvimento moral (Barrios, 2009).

Entretanto, é importante salientar que a formação do professor em relação ao desenvolvimento moral não deve ficar restrita à transmissão pura e simples de conceitos e conhecimentos sobre questões referentes à moralidade. Como colocado por Serrano (2002), os professores estão imersos em uma complexa e dinâmica rede de relações sociais, li-

dando, constante e inevitavelmente, não só com questões sociomoraes das crianças, mas também com suas questões. E como a moralidade, presente na vasta teia de interações e relações humanas, constrói-se ao longo da história de vida da pessoa, podemos dizer que os professores também se constituem sujeitos ativos do próprio desenvolvimento moral no contexto escolar, sendo este entrelaçamento - moral adulta e moral infantil - um aspecto importante do trabalho pedagógico a ser realizado no interior da escola.

A formação do professor em relação ao desenvolvimento moral precisa ir além da simples transmissão de informações sobre o tema em questão. A formação inicial e, sobretudo, a formação continuada, deve refletir o compromisso social e ético dos professores em relação à educação de cidadãos autônomos, críticos e participativos nas questões sociais do seu contexto cultural. No caso específico do desenvolvimento moral, isso se traduz em uma educação voltada para o posicionamento ativo, criativo, crítico e democrático do sujeito, em relação aos valores socioculturais prevalentes na sociedade e seus múltiplos contextos.

Acreditamos que a Psicologia e o psicólogo escolar têm um papel muito importante na formação continuada do professor (Araujo & Almeida, 2003; Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva, & Puntel, 1998; Guzzo, 2007; Senna & Almeida, 2007). Em nossa perspectiva, este psicólogo teria ferramentas fundamentais que lhe poderão permitir atuar junto com os professores, na análise dos valores sociomoraes que se veiculam nos diferentes níveis de interação e relação do contexto escolar (Barreto, 2004; Barrios, 2009). Esta análise tem um papel fundamental na construção de uma educação integral do ser humano e contribui para o desenvolvimento de práticas de formação voltadas para o desenvolvimento da moralidade, na perspectiva da integração entre a promoção da autonomia e da responsabilidade social.

Nosso objetivo, assim, é refletir sobre as peculiaridades da formação continuada do professor em relação ao desenvolvimento moral, considerando as contribuições da abordagem de competências e da perspectiva sociocultural construtivista, no sentido de oportunizar aos professores uma interlocução consciente e intencional sobre a questão. Tal formação será essencial para criar condições para a mútua colaboração, o respeito, o acolhimento das divergências e a participação social ativa de todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. A atuação do psicólogo escolar nessa formação continuada é, pois, relevante, especialmente em dois níveis fundamentais: (a) mediando o desenvolvimento intencional de competências por parte do professor para que ele potencialize oportunidades de desenvolvimento moral; e (b) viabilizando experiências que lhe permitam internalizar a importância e o sentido de suas práticas diárias, construindo, em conjunto com o professor, um instrumental teórico-metodológico, que lhe permita analisar de forma crítica e criativa a sua própria prática pedagógica e os valores socioculturais presentes nela e no contexto escolar.

O desenvolvimento moral no contexto escolar

Como colocado anteriormente, o desenvolvimento moral aparece como parte de um currículo oculto imerso na vasta rede de interações sociais que se estabelecem no contexto escolar. Tanto as relações criança-criança, como as relações professor-criança são significativas para o desenvolvimento de aspectos importantes da moralidade: normas, crenças, valores sociais e culturais que têm, entre suas funções, orientar o comportamento do indivíduo em relação aos outros. É no contexto das interações sociais que esses aspectos são transmitidos e internalizados de forma criativa e singular pelo indivíduo, a partir de sua experiência subjetiva, que é única (Valsiner, 2007).

Entretanto, as interações professor-criança têm uma conotação fundamental para o desenvolvimento moral, em função de suas características e do papel do professor como mediador do desenvolvimento da criança. Para DeVries e Zan (1998), a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança configura o ambiente sociomoral no qual ela está imersa. Dependendo da natureza do ambiente sociomoral, a criança aprende que o mundo das pessoas é coercitivo ou cooperativo, individualista ou solidário. A relação adulto-criança é fundamental nesse processo, uma vez que é o adulto quem tem a possibilidade de mediar o ambiente sociomoral, organizando as atividades e relacionando-se com as crianças de modo predominantemente autoritário ou democrático. Para as autoras, o relacionamento dos adultos com as crianças pode, muitas vezes, incentivar (ou não) o desenvolvimento da moralidade autônoma. Além disso, as formas e estratégias de intervenção do adulto nas questões sociomorais das crianças se constituem, também, em elementos significativos para o desenvolvimento e educação moral.

Para Puig (1998), a intervenção educativa em prol do desenvolvimento da moralidade deve acontecer a partir de uma perspectiva que entenda a educação moral como construção pessoal, levando em conta as situações produzidas na realidade social. O autor afirma que educar moralmente supõe considerar a incerteza da experiência vital do ser humano. A notável imprevisibilidade das experiências de problematização moral exige a construção de um modo de ser pessoal aberto à improvisação e à criatividade. Puig (1998) também enfatiza que a consciência moral heterônoma ou autônoma tem sua origem nas práticas sociais e, mais precisamente, nas interações mediadas pela linguagem. A inter-relação com os demais é a chave que nos permitirá explicar o aparecimento das modalidades heteronômica e autônoma da consciência pessoal. O autor, concordando com Piaget (1932/1994), sublinha que as relações de respeito unilateral baseadas na coerção dão lugar a uma consciência moral heterônoma, enquanto as relações de respeito mútuo, baseadas na cooperação, permitem o aparecimento de formas morais autônomas.

A perspectiva sociocultural construtivista propõe a integração dessas ideias e destaca o papel constitutivo da mediação semiótica que se dá pela linguagem e pelo afeto

para o desenvolvimento moral, destacando a importância do contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo se desenvolve (Barrios & Branco, 2007; Martins & Branco, 2001). As relações e interações das crianças com colegas e com adultos são fundamentais, uma vez que é no contexto dessas interações e relações que as crenças e valores morais são transmitidos e ativamente processados pela criança. Portanto, características, conteúdo e qualidade dessas interações e relações são aspectos fundamentais para o processo educativo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento moral (Shweder & Much, 1987).

A metacomunicação (Branco & Valsiner, 2004) também tem um papel primordial no desenvolvimento da pessoa, de forma geral, e no desenvolvimento e na educação moral, de forma mais específica. As pessoas comunicam e metacomunicam as crenças e valores sociomorais que fazem parte de sua cultura pessoal e da cultura coletiva, nas atividades e rotinas do dia a dia. Comunicação e metacomunicação que muitas vezes se contradizem, gerando ambigüidades que podem passar despercebidas para os adultos, mas não para as crianças, que são altamente sensíveis aos sinais metacomunicativos (Barrios & Branco, 2007). A importância das mensagens metacomunicativas para o desenvolvimento moral é ressaltada por diversos autores de diferentes formas (Branco, 2007). Para DeVries e Zan (1998), os adultos comunicam continuamente mensagens sociais e morais tanto quando dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos, como quando administram determinadas sanções para o comportamento das mesmas.

De acordo com Vygotsky (2004), as mensagens sociomorais e as estratégias pedagógicas que se veiculam no contexto escolar refletem as crenças e valores socioculturais de um momento histórico específico. Entretanto, essas crenças e valores têm um longo percurso histórico e carregam consigo relações entre a moral e o poder ao longo do tempo. Tradicionalmente, a educação se concentrou em uma educação moral que se baseava em princípios autoritários, considerando a obediência como o ideal a ser atingido pelo aluno. Atualmente, em função de múltiplas mudanças sociais, esses princípios têm sido alvo de profundos questionamentos. Entretanto, eles persistem em muitas das práticas diárias do contexto escolar, podendo ser revelados e modificados a partir de um posicionamento crítico, consciente e ético frente às práticas pedagógicas.

Tais posicionamentos demandam do professor não só conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento da moralidade, mas também outros recursos que lhe permitam refletir ativamente sobre: (a) as crenças e valores sociomorais da cultura; (b) as crenças e valores sociomorais que subjazem a sua prática pedagógica; (c) as características, conteúdos e qualidades das interações e relações que se estabelecem no ambiente escolar.

É a partir dessas ideias que propomos uma formação contínua centrada no desenvolvimento de competências e valores humanos, que possibilitem a reflexão constante, crítica e criativa das regras e princípios morais socioculturais presentes no contexto escolar. Em função de nossa

proposta, faz-se necessário apontar as peculiaridades e o significado de tal formação, como faremos a seguir.

Competências e valores humanos promotores do desenvolvimento moral na formação continuada do professor

O tema das competências tem sido abordado por diferentes autores de diversas perspectivas teóricas (Araujo, 2003; Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2000; Wittorski, 1998; Zarifian, 2003). De acordo com Araujo (2003), o conceito de competência é complexo e possui múltiplas dimensões, sendo importante não reduzi-lo a um conjunto de capacidades que realcem, unicamente, a dimensão técnica da ação profissional. As concepções contemporâneas acerca desse conceito entendem a competência como uma capacidade de agir reflexiva e eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em um conjunto articulado e dinâmico de saberes, habilidades, experiências, afetos, desejos, *habitus*, esquemas mentais, conhecimentos, posturas, construído historicamente (Araujo, 2003; Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2000; Wittorski, 1998; Zarifian, 2003). Essa construção acontece no contexto de situações específicas, favorecendo a mobilização de diversos recursos determinados em prol de uma postura ativa e eficaz diante dos desafios e problemas do cotidiano.

Sendo assim, a formação de competências pode ser vista como um processo que tem lugar em situações do dia a dia e na interação com o outro. Ou seja, os espaços para o desenvolvimento e a realização de competências não são, necessariamente, os espaços destinados à aquisição de conhecimentos. O desenvolvimento de competências acontece em função dos processos sociais e produtivos que, por sua dinâmica e complexidade, provocam mudanças em nível subjetivo, uma vez que demandam a mobilização dos saberes, conhecimentos e experiências acumulados para uma construção e reconstrução dos mesmos (Araujo, 2003). No contexto dessa reconstrução, surgem novidades extensíveis a situações semelhantes e/ou diferentes, e isto nos remete ao trabalho de Marinho-Araujo e Almeida (2007), que lembram o caráter mutável e histórico da realidade, a qual demanda escolhas e decisões em contextos específicos e complexos.

A partir das delimitações anteriores, o conceito de competência aparece como um conjunto de recursos e ferramentas que oportunizam ao sujeito atuar, de forma intencional e segura, nesses contextos, com a possibilidade de optar por ações éticas e transformadoras (Marinho-Araujo & Almeida, 2007). O contexto escolar, por ser um espaço onde processos sociais e produtivos se integram de forma dinâmica e complexa, demanda a mobilização, construção e reconstrução de saberes, conhecimentos e experiências acumuladas. Sendo assim, é um contexto que, pelas suas peculiaridades, propicia o desenvolvimento de competências, por parte dos profissionais, que possibilitem uma atuação ética e transformadora a nível social.

Entretanto, é fundamental refletir acerca das competências necessárias ao profissional que trabalha no contexto escolar e em como esse tema deve comparecer na formação continuada para professores, especialmente no âmbito da construção de valores humanos promotores de desenvolvimento moral.

Para autores como Perrenoud (1967, 1999), o desafio da formação continuada dos professores é colocá-la a serviço do desenvolvimento das competências profissionais, descrevendo as últimas como um saber-mobilizar um conjunto de recursos (conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas e atitudes), com o objetivo de enfrentar eficazmente situações que podem ser complexas e inéditas. Outros autores contemporâneos como Le Boterf (2003), Wittorski (1998) e Zarifian (2003) têm procurado ampliar o conceito de competência, ressaltando a mobilização necessária de um conjunto de recursos do sujeito, que lhe permita tomar decisões, fazer encaminhamentos úteis e adequados frente às situações-problema que surgem especialmente em contextos relacionais (Marinho-Araujo, 2009).

É, principalmente, nas situações-problema que surgem nos contextos relacionais que o desenvolvimento da moralidade acontece. Sobretudo, se essas situações-problema envolvem questões de respeito, igualdade, justiça e cuidado para com o outro. Sendo assim, podemos destacar a importância da formação de competências que possibilitem enfrentar e problematizar os diferentes dilemas éticos, cada vez mais presentes no contexto escolar (Araujo & Aquino, 2001).

Perrenoud (2000) ressalta algumas competências importantes para o ensino. Podemos destacar, desde a perspectiva do desenvolvimento moral, as competências de: (a) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (b) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; e (c) enfrentar deveres e dilemas éticos da profissão. Essas competências devem ser trabalhadas em formação contínua e se desdobram em outras mais específicas de vital importância no contexto da prática pedagógica.

A competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem não só está relacionada com a necessidade de estruturar conteúdos e objetivos específicos para uma área do conhecimento, mas também com a necessidade de levar em conta as expectativas dos alunos, enfatizando o papel ativo dos mesmos no seu processo de aprendizagem. Por outro lado, é importante sublinhar que a aprendizagem nem sempre acontece em contextos pedagógicos bem estruturados, sobretudo quando essa aprendizagem está relacionada a conteúdos sociais, morais e culturais, que se veiculam na complexidade das situações, relações e interações do dia a dia. No contexto dessa dinâmica relacional, é fundamental que o professor reflita sobre os objetivos de suas intervenções, bem como sobre a real possibilidade de participação ativa e criativa por parte dos alunos. Também é importante que o professor reflita criticamente sobre suas próprias crenças e pontos de vista e sobre sua disponibilidade para revê-los a partir de novas orientações e das diferentes perspectivas que coexistem na realidade social.

É na direção acima assinalada que a questão dos valores humanos ético-morais desempenha um papel fundamental na mobilização dos professores, tendo em vista: (1) sua conscientização para assumir o papel de mediador que lhe cabe no contexto escolar quanto à promoção do desenvolvimento moral das crianças; e (2) sua motivação e aprendizagem de práticas pedagógicas que conduzam a este desenvolvimento (Branco, 2006; Barrios & Branco, 2007).

Para Perrenoud (2000), a competência de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação tem como base a necessidade de administrar a heterogeneidade no âmbito grupal e atuar no sentido de desenvolver a cooperação entre os alunos. Heterogeneidade e cooperação que não só devem ser vistas em uma perspectiva cognitiva, mas também em uma perspectiva social, levando em conta as diferenças pessoais e as possibilidades de diálogo entre e a partir das mesmas.

Em pesquisas realizadas em sala de aula (Barrios, 2009; Lima, 2000; Salomão, 2001), tem se constatado a necessidade de formação em relação a esses valores e competências. Em muitos contextos escolares, a relação pedagógica se distingue pelo predomínio da assimetria entre professor e alunos, sendo esta a característica típica do modelo de transmissão unidirecional de conhecimentos e cultura. Segundo Valsiner (1994, 2007), neste modelo, cabe ao adulto transmitir os conhecimentos e significados culturais de forma ativa, enquanto cabe à criança uma interpretação passiva dos mesmos. Sendo assim, este modelo de caráter unidirecional restringe a possibilidade da criança significar e ressignificar, de forma ativa e a partir de sua experiência cotidiana, o conjunto de crenças e valores sociais e morais que se veiculam no contexto de suas interações concretas e que são fundamentais para seu convívio e relação com os outros.

No caso do desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) ressalta que as relações assimétricas podem ser necessárias e inevitáveis nos primeiros anos do desenvolvimento infantil e educação moral da criança, mas, se predominarem ao longo do desenvolvimento da criança, podem ter consequências negativas para o desenvolvimento da moralidade. As relações assimétricas podem “encurrular” a criança na heteronomia moral, uma vez que ela não tem a possibilidade de negociar seus próprios pontos de vista, nem a possibilidade de se descentrar para poder compreender o ponto de vista alheio.

Ainda de acordo com Piaget (1932/1994), a possibilidade de discussão e negociação de opiniões entre as próprias crianças constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento da autonomia no juízo moral e na forma como as crianças aprendem a estabelecer relações entre si e com outras pessoas. Se as crianças não têm seus interesses levados em consideração e trabalhados em situações de negociação, restam-lhes poucas oportunidades para exercerem sua autonomia através de escolhas e de um posicionamento mais livre e ativo.

No caso do desenvolvimento moral, diversos autores (Cortella & La Taille, 2007; DeVries & Zan, 1998; Hoffman, 2000; Martins & Branco, 2001; Puig, 1998) sublinham a importância do diálogo constante a partir das diferenças e divergências pessoais. Expor e negociar os pontos de vista, considerando os de outros membros do grupo permite estabelecer normas e padrões de atividade que contemplem os diversos participantes como legisladores efetivos do contexto onde estão imersos. Para isso, a possibilidade de “cooperar” a partir da negociação das diferenças/divergências e semelhanças é primordial, tanto em nível moral, como ético (Branco, 2003). Esses dois níveis estão estreitamente relacionados, sendo que o último pressupõe uma participação coletiva abrangente, no sentido do bem-estar social.

Muitas das situações sociomorais que surgem no contexto de sala de aula são situações sociais complexas e inéditas, que demandam competências específicas tais como: (a) prevenir a violência; (b) desconstruir preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais; (c) participar ativamente da criação de regras de vida comum referentes à disciplina e às sanções; (d) analisar a relação pedagógica desde a perspectiva da autoridade e da qualidade comunicativa; e (e) desenvolver o senso da responsabilidade, da solidariedade e do sentimento de justiça (Perrenoud, 2000). Ou seja, são situações sociomorais que surgem no contexto das relações do cotidiano escolar, mas que têm ampla abrangência social e ética.

Embora autores como Freitag (1997) e Fávero (2007) diferenciem os conceitos de “moral” (da ordem da ação do sujeito) e de “ética” (que se define por sua conotação teórica e mais social e coletiva); ambos estão inter-relacionados de forma dialética, encontram-se presentes nas ações dos sujeitos no contexto das interações sociais e se encaminham para garantir a qualidade das relações e interações que se estabelecem entre os sujeitos e a sociedade em termos de respeito e justiça. Os princípios e valores morais do sujeito podem orientar, de forma estável, suas ações e interações no contexto do convívio social e na resolução dos dilemas éticos da realidade. Em função disto, a competência de enfrentar deveres e dilemas éticos da profissão é abrangente e de especial significado para o desenvolvimento da moralidade, devendo fazer parte da formação contínua do professor.

Para Araujo (2003), a competência de enfrentar deveres e dilemas éticos vai além das especificidades sublinhadas por Perrenoud (2000). A autora define essa competência específica como a habilidade em buscar as várias verdades presentes na intersubjetividade das relações, negando as ações pautadas em juízos de valor ou em normas moralistas. De acordo com a autora, o profissional deve ter sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e avaliações, assim como se responsabilizar pelas escolhas feitas e suas possíveis consequências. Em estreita relação com essas duas habilidades, o educador deve desenvolver o questionamento e a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas decisões, bem como sobre os desdobramentos das mesmas. O estranhamento e a mobilização diante de concepções individualistas e a dis-

ponibilidade para desenvolver o compromisso político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas (Araujo, 2003) se constituem pilares centrais do percurso histórico da moral e da ética (Vygotsky, 2004), assim como da ontogênese dos valores sociais (Branco, 2006).

A ética do respeito, da justiça, da solidariedade e da cooperação deve estar presente no espaço da ação pedagógica, uma vez que ele se constitui em um espaço privilegiado para a construção paulatina e contextualizada de um conjunto de valores humanos e de competências que permite enfrentar eficazmente as situações e desafios socio-morais e éticos que nele surgem.

Neste ponto, é importante sublinhar que o desenvolvimento de valores e de competências pode se dar no contexto da ação pedagógica; entretanto, esse espaço não é condição suficiente para que se dê tal desenvolvimento. Faz-se sempre necessário o diálogo e a troca constante com outros colegas e com profissionais de áreas afins. Ou seja, é importante que, no contexto escolar, os profissionais desenvolvam a sensibilidade para interagir valores, saberes e conhecimentos na relação com o outro, além de voltarem o seu trabalho para uma organização coletiva, que permita o desenvolvimento de ações cooperativas, coletivas e interativas em prol do mesmo objetivo (Araujo, 2003). Em outras palavras, os educadores devem ter a oportunidade de experiências participativas fundamentais para sua própria formação ética e moral (Serrano, 2002).

O psicólogo escolar tem um papel central nesse diálogo e troca coletiva, pois possui ferramentas que permitem analisar a dinâmica dos processos sociais do cotidiano escolar, de forma detalhada, crítica, criativa e a partir de diversas perspectivas. A especificidade do conhecimento psicológico concretizado nos contextos educativos é especialmente relativa ao desenvolvimento humano, e é este conhecimento que permite ao psicólogo escolar analisar a prática educativa em função do desenvolvimento global da criança.

Essa análise deve salientar a importância da reflexão e da consciência do educador no que diz respeito às suas ações no contato com as crianças. Reflexão que é possível a partir da avaliação construtiva e conjunta do fazer pedagógico dos educadores nos espaços constituídos para isso. Ou seja, é importante que os educadores tenham a possibilidade de avaliar e refletir sobre suas próprias ações pedagógicas, junto com coordenadores, orientadores e psicólogos escolares, nos diversos espaços institucionais nos quais ocorram trocas, negociações e planejamentos, como as reuniões de coordenação e de orientação. Estes não podem nem devem ficar restritos ao planejamento conjunto tradicional, nem ao estabelecimento de regras e limites.

Vários autores e pesquisadores (Barreto, 2004; DeVries & Zan, 1998; Tacca, 2000; Galvão, 2004) têm apontado a importância de discutir a prática pedagógica para a formação dos professores. É preciso criar oportunidades para se refletir sobre as ações e situações do fazer cotidiano através de um conjunto de metodologias de trabalho que se mostre apropriado para tal.

No âmbito da pesquisa, a análise de observações de situações gravadas em vídeo, por exemplo, tem se mostrado uma ferramenta metodológica capaz de possibilitar uma compreensão crítica dos aspectos que geralmente passam despercebidos pelos professores na dinâmica do cotidiano. Barreto (2004) investigou, em formadoras de professores da Educação Infantil, crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e o desenvolvimento socioafetivo da criança. No estudo, a autora propôs a análise de situações cotidianas gravadas em vídeo. As análises realizadas pelas formadoras que participaram da pesquisa versaram sobre questões fundamentais do desenvolvimento e da Educação Infantil. A metodologia mostrou-se propícia à reflexão sobre o fazer pedagógico, pois possibilitou a análise de aspectos fundamentais das interações professor-criança, assim como a compreensão da importância das últimas para o desenvolvimento.

Em função dos resultados de sua pesquisa, Barreto (2004) enfatiza a importância da análise da prática pedagógica para a formação dos professores e ressalta que o exame dos episódios, uma vez estruturados em narrativas, forma típica pela qual emolduramos nossa experiência e memória, poderá facilitar a compreensão e envolvimento dos professores nos processos de formação e desenvolvimento profissional. De acordo com a autora, o psicólogo escolar, pela sua formação teórico-metodológica, conta com ferramentas de trabalho que lhe permitem mediar, de forma construtiva, essa análise reflexiva e crítica das ações pedagógicas.

Marinho-Araujo e Almeida (2008), ao abordar a *práxis* do psicólogo escolar, ressaltam os métodos, estratégias e competências desse profissional para analisar a dinâmica das ações pedagógicas, procurando a assessoria, desenvolvimento e qualificação de competências específicas para o desempenho profissional e a ação pedagógica dos professores. De acordo com as autoras, o psicólogo escolar deve se voltar, no contexto da assessoria e intervenção preventiva, à criação de um novo foco de análise para o processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, para a relação professor-aluno.

Resumindo, a observação e análise de situações específicas do fazer pedagógico parecem um recurso adequado e importante para possibilitar a reflexão crítica dos educadores sobre sua própria prática educativa e podem ser coordenadas por profissional da Psicologia Escolar, por exemplo. Este recurso pode ser de grande utilidade, portanto, para a formação continuada dos professores. Quando as situações analisadas estão relacionadas ou envolvem questões relativas à moral, essa análise passa a ser fundamental, em função da relevância social e do caráter complexo e da natureza sociocultural da moralidade.

Considerações finais

Quando falamos da formação do professor em relação ao desenvolvimento moral das crianças, não estamos falando de uma formação conteudista, que se centre na

transmissão passiva de conhecimentos sobre como a criança desenvolve ou deve desenvolver a moralidade. A formação do profissional da educação deve propiciar-lhe o domínio do conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e capacitar-lhe a empregar métodos e técnicas adequadas para sua educação; entretanto, a questão não se resume ao cognitivo: *crenças e valores, de caráter eminentemente afetivo, têm um papel central nesta questão* (Branco, 2006; Martins & Branco, 2001; Shweder & Much, 1987).

No caso do desenvolvimento moral, é necessário desenvolver e implementar estratégias que permitam a análise crítica e reflexiva das crenças e valores sociomoraes que subjazem o fazer pedagógico e a relação professor-aluno. A possibilidade de analisar e refletir sobre essas crenças e valores sociomoraes pode ser importante, tanto para a educação e desenvolvimento das crianças, como para a formação dos professores. O professor, interlocutor mais experiente, deve criar condições para a colaboração, a compreensão e o respeito mútuo, a negociação dos conflitos interpessoais, o acolhimento das divergências e diferenças e a participação social ativa (Serrano, 2002). Entretanto, essa não é uma tarefa fácil, sobretudo se os educadores não tiveram e/ou não têm a possibilidade de partilhar suas próprias experiências no contexto de sua formação inicial e sua formação continuada no âmbito da escola. Sem este espaço de diálogo, reflexão e ressignificação de experiências, associado à emergência de novos valores e novas competências, será difícil que o professor se dedique com êxito a promover o desenvolvimento moral de seus alunos. Em função disso, é importante que a análise crítica e reflexiva do fazer pedagógico e das relações do contexto escolar não se centre no desenvolvimento e educação moral das crianças, mas que também envolva o desenvolvimento e a educação moral e ética dos profissionais. Embora o desenvolvimento e a educação moral adquiram um relevo particular na infância e na juventude, ambos são processos que duram a vida toda e que se inter-relacionam de forma particular com as bases psicológicas do desenvolvimento da pessoa (Serrano, 2002).

O processo de formação de professores na perspectiva aqui adotada implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com a constituição e desenvolvimento histórico-sócio-cultural do ser humano. De acordo com Mazzeu (1998), isso significa pensar na formação continuada do professor com base no conceito de humanização. Por sua vez, a humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades, saberes e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a internalização ativa, crítica e criativa dessa cultura.

A educação atual está permeada de ideias inovadoras que ainda não foram incorporadas de forma plena no cotidiano das instituições educativas. A escola, apesar de ter um discurso inovador, referente à educação integral da criança, tem sua prática voltada para os princípios norteadores

da educação tradicional, em que educar é transmitir ou fornecer à criança determinados conhecimentos e significados culturais, sem a sua participação ativa nesse processo. Essa situação tem sido constatada nos resultados de pesquisas (Lima 2000; Salomão, 2001; Palmieri, 2003) que apontam, assim, a necessidade de discussões e estratégias que visem à reflexão crítica sobre a transformação concreta das práticas educativas, sobre a formação inicial e continuada dos professores e sobre os objetivos reais e estratégias possíveis dessa formação.

A escola, por suas características, constitui-se em espaço privilegiado para o avanço da democracia, da cidadania, do convívio e do respeito pelo ser humano. Sendo assim, cabe aos atores do contexto escolar duas importantes tarefas. Em primeiro lugar, estabelecer espaços de reflexão e discussão sobre as diversidades e contradições características da sociedade na qual estamos inseridos (Freire, 1999). Em segundo lugar, os profissionais que atuam na escola precisam ter consciência do seu importante papel no desenvolvimento e educação moral do ser humano, desenvolvimento este que não pode ficar restrito ao contexto familiar e não pode ser reduzido à manutenção da ordem, da disciplina e do conformismo. É primordial, portanto, que a instituição escolar não se omita em relação à importante tarefa de formar cidadãos éticos, tanto adultos como crianças.

O psicólogo escolar, pela sua formação e pela sua posição de mediador na busca de conscientização do papel educativo dos demais atores institucionais, tem a possibilidade de participar de forma ativa na consecução dessas duas tarefas. Por um lado, ele conta com ferramentas de trabalho que lhe permitem analisar, de forma crítica e reflexiva, a prática pedagógica e o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem. Essas relações e interações têm um papel primordial no desenvolvimento moral, uma vez que nelas se manifestam e ressignificam a diversidade e as contradições dos valores sociomoraes da sociedade. Por outro lado, o psicólogo escolar conta com um aparato conceitual que o coloca como interlocutor dos diferentes atores do contexto escolar. Nesse sentido, o psicólogo tem a possibilidade de realizar um trabalho de assessoria conjunta de professores e coordenadores pedagógicos, procurando a participação ativa dos mesmos na análise da prática pedagógica e todos seus elementos socioculturais (Marinho-Araujo & Almeida, 2008). Como enfatizado por Serrano (2002), é no contexto dessas experiências conjuntas que o profissional da educação pode promover e participar ativamente de seu próprio desenvolvimento moral e ético, assim como se conscientizar do papel fundamental dele e da instituição escolar na formação da cidadania e da ética.

Referências

- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Araujo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em: S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação relacional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Araújo, U., & Aquino, J. G. (2001). *Os direitos humanos na sala de aula*. São Paulo: Moderna.
- Barreto, A. M. R. F. (2004). *Educação Infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Barrios, A. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Barrios, A., & Branco, A. U. (2007). Desenvolvimento moral: novas perspectivas de análise. *Revista Psicologia Argumento (PUCPR)*, 25(51), 413-424.
- Branco, A. U. (2003). Social development in cultural context: Cooperative and competitive interaction patterns in peer relations. Em J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (Vol. 1, pp. 238-256). London: Sage.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: Co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições (UNICAMP)*, 17, 2(50), 139-155.
- Branco, A. U. (2007). Cultural complexities and scientific development. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41, 1-10.
- Branco, A. U., & Mettel, T. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 11(1), 13-22.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Cortella, M. S., & La Taille, Y. de. (2007). *Nos labirintos da moral*. São Paulo: Papirus.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A. T. B., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia, Reflexão e Crítica [online]*, 11(3), 591-603. Recuperado: 15 jun. 2009. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000300016&script=sci_arttext&lng=in>
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fávero, A. A. (2007). A responsabilidade ética na produção do conhecimento. Em N. A. Pichler & E. Testa (Orgs.), *Ética e educação* (pp. 107-119). Passo Fundo, RS: UPF.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1997). *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 17-29). São Paulo: Alínea.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, M. S. M. (2000). *Silêncio e/ou participação? A questão da disciplina na concepção e na prática de professoras da 1ª. Série do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009). Desenvolvimento de competências nos estudantes no ensino superior: estudos no Brasil e em Portugal [Acta]. Em Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho (Org.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado: 20 mar. 2010. Disponível: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congresso/Xcongresso/pdf/t11/t11c381.pdf>>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2007). Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 243-259). São Paulo: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2008). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. São Paulo: Alínea.
- Martins, L. C., & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176.
- Mazzeu, F. J. C. (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural. *Cadernos CEDES [online]*, 19(44), 59-72. Recuperado: 15 jun. 2009. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=em&nrm=isso
- MEC - Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil* (Vol. 1). Brasil: Autor.

- Palmieri, M. W. A. (2003). *Cooperação, competição e individualismo: uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Perrenoud, P. (1967). *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*. Disponível em Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, <http://unige.ch>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Originalmente publicado em 1932)
- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Salomão, S. J. (2001). *Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Senna, R. C., & Almeida, S. F. C. (2007). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do distrito federal: Panorama atual e perspectivas futuras. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 199-230). São Paulo: Alínea.
- Serrano, G. P. (2002). *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Shweder, R. A., & Much, N. C. (1987). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. Em W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Moral development through social interaction* (pp. 197-244). New York: Wiley.
- Tacca, M. C. (2000). *Ensinar e aprender: a construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturadas*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York, NY: Springer.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. *Education Permanente*, 135, 51-69.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Recebido em: 20/07/2010

Aprovado em: 26/04/2011

Sobre as autoras

Alia Barrios* (aliabarrios@gmail.com)

Universidade de Brasília – UnB.

Claisy Maria Marinho-Araujo (claisy@unb.br)

Universidade de Brasília – UnB.

Angela Uchôa Branco** (ambranco@terra.com)

Universidade de Brasília – UnB

Endereço para correspondência:

SHCES Quadra 911, Bloco "B", apto. 304, Cruzeiro Novo, Brasília-DF.

CEP: 70655-002

Financiamentos e apoios: CAPES* (Bolsa Doutorado) e CNPq** (Bolsa Pesquisa)