



Sala de Aula, Relações Interpessoais e Autonomia: o Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências como Espaço Formativo para Trabalhar o Desenvolvimento Moral

Samuel Loubach da Cunha  • Delano Moody Simões da Silva 

Resumo

Esta pesquisa é um recorte de uma dissertação de mestrado, na qual teve como objetivo avaliar a proposta de um processo formativo que visava discutir com licenciandos em Ciências Naturais, conceitos e processos vinculados ao desenvolvimento moral para a promoção da autonomia em estudantes da Educação Básica. A metodologia utilizada neste trabalho, é de cunho qualitativo com delineamento de pesquisa-ação. O estudo foi realizado com dez licenciandos, que estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 1. Foram utilizadas como técnicas para a construção das informações, a observação participante e a entrevista episódica. Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados como instrumentos: o diário de campo do pesquisador, cartas que foram escritas pelos licenciandos e um roteiro de entrevista episódica. Para a análise de dados foi realizada a análise temática dialógica que permitiu se chegar à sistematização de três grupos de significação, são eles: percepções iniciais, refletindo para avançar e impactos da temática. Os resultados sugerem a necessidade de haver processos de formação de professores que tratem sobre a temática do desenvolvimento moral e que valorizem a prática do diálogo respeitoso e do pensamento crítico-reflexivo, em busca de formar professores que saibam lidar com as relações interpessoais no contexto da sala de aula ao fomentar a autonomia dos educandos.

Palavras-chave DESENVOLVIMENTO MORAL • ESTÁGIO SUPERVISIONADO • FORMAÇÃO DOCENTE • ENSINO DE CIÊNCIAS

Classroom, Interpersonal Relationships and Autonomy: Supervised Teaching of Science as a Formative Space for Moral Development

Abstract

This research is part of a Master's dissertation to evaluate the proposal of a formative process that aimed to discuss concepts and processes related to moral development among undergraduates in Natural Sciences, in a way to promote autonomy in students of Basic Education. We applied a qualitative method of action-research. The study was carried out with ten undergraduate students enrolled in Supervised Internship in Natural Science Teaching 1. We used participant observation and episodic interviews for data collection. For the development of this research, the following instruments were used: the researcher's field diary, letters that were written by the undergraduate students and an episodic interview script. For the data analysis, a dialogical thematic analysis was carried out, which allowed the systematization of three meaning groups: initial perceptions, reflecting to move forward, and impacts of the theme. The results suggest the need for teacher training processes to address the issue of moral development and to value the practice of respectful dialogue and critical-reflective thinking, in an attempt to train teachers who know how to deal with interpersonal relationships in the classroom by fostering the autonomy of students.

Keywords MORAL DEVELOPMENT • SUPERVISED TEACHING • TEACHER EDUCATION • SCIENCE TEACHING

Introdução

Os documentos norteadores da Educação Básica no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (MEC, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN (MEC, 1998), estabelecem que a educação moral deve ser desempenhada durante todos os segmentos educacionais, permeando todas as áreas do conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da formação para a cidadania.

De forma geral as disciplinas como História, Filosofia e Sociologia são inclinadas a desenvolver essa perspectiva para a autonomia por meio de suas aulas, visto que estas áreas do conhecimento buscam estudar o ser humano como ser social (MEC, 2018). Entretanto, é necessário, também, trabalhar essa mesma perspectiva em outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, nas Ciências Naturais, uma vez que a ciência é um conhecimento construído que avança a partir da problematização dos fenômenos naturais e sociais, visando o progredir da sociedade e das relações sócio-científicas estabelecidas entre a ciência e a cultura (Millar, 2003).

Todavia, Razera e Nardi (2011) relatam que nos cursos de Licenciatura em Ciências (Naturais e Biológicas) não tem tido espaço para debates sobre a temática do desenvolvimento moral e, muito menos, dispõem de disciplinas que trabalhem sobre esse assunto de forma teórica e prática, havendo uma lacuna sobre essa temática na formação desses profissionais. Neste contexto, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: como podemos trabalhar sobre a temática do desenvolvimento moral, na Licenciatura em Ciências Naturais, na intenção de capacitar os/as licenciandos/as para lidar com as relações interpessoais no contexto das aulas de ciências ao fomentar a autonomia dos/as estudantes da Educação Básica?

Tal pergunta orientou este estudo, tendo em vista a dificuldade existente entre os/as docentes de saber como explorar e desenvolver a educação moral (Perrenoud & Thurler, 2009), para promover a autonomia dentro do ambiente escolar. Para Vinha e Tognetta (2009) esta dificuldade diz respeito não à falta de intencionalidade dos/as professores/as, mas sim à falta de formação para implementá-la, de maneira que, estimular a autonomia não se torne uma ação pontual, em uma determinada aula, mas sim uma prática contínua de transformação em relação à maneira de os/as professores/as enxergarem suas práxis docente com novas perspectivas.

Considerando o exposto, essa pesquisa teve como objetivo avaliar a proposta de um processo formativo que visava discutir com licenciandos/as em Ciências Naturais, conceitos e processos vinculados ao desenvolvimento moral para a promoção da autonomia em estudantes da Educação Básica. Vale ressaltar que esta pesquisa é um recorte de uma dissertação de mestrado, na qual foi realizado um processo formativo durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 1 (ESECN1), de uma Universidade Federal do Centro-Oeste.

O desenvolvimento moral e as interações no contexto da sala de aula

O desenvolvimento moral é um processo dinâmico, que está fundamentado na qualidade da construção das relações sociais que estabelecemos em um determinado meio, possibilitando adquirir valores, assim como a formação de ideias e sentimentos das pessoas sobre si mesmas e sobre quem os/as cercam (Vivaldi, 2013). Este tipo de desenvolvimento inicia-se muito cedo. Desde o momento em que nascemos, já começamos a estabelecer relações com o meio e com a sociedade a nossa volta (Pereira & Morais, 2016).

Segundo Piaget (1998), o respeito às regras é o princípio para a formação moral das crianças, acompanhada pelo sentimento de autoridade e respeito que se desenvolve nelas ao perceberem uma relação de superioridade entre elas e os adultos. Isso pode ser exemplificado ao observarmos uma criança recebendo ordens dos seus pais, ou ao obedecerem às regras impostas pelos/as professores/as dentro do ambiente escolar. Percebe-se que grande parte das relações constituídas, durante a infância, aparenta ser relações de subordinação, onde a vida social é construída em um mundo de regras (Durkheim, 2017), porém, essa não é a única forma de se relacionar.

Para Piaget (1998), assim como para Durkheim (2017), existe uma diversidade moral a qual é convencionalizada pela sociedade como o “conjunto das relações sociais” (Piaget, 1998, p. 294), e que é constituído por duas formas de o ser humano se relacionar, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento humano: a primeira é por meio das relações de coação que acentuam a heteronomia do indivíduo, e a segunda é mediante as relações de cooperação que oportunizam o desenvolvimento da autonomia (Piaget, 1977).

Esses dois tipos de interações sociais promovem diferentes caminhos para o desenvolvimento moral. Para Puig (1998, p. 48), a moral heterônoma “se dá numa relação de respeito unilateral onde há desigualdade entre o adulto e a criança, que leva ao sentimento de dever e obrigação às regras impostas pelos adultos às crianças”, e complementa “que as obedecem por afeto e temor, e que apesar de obedecê-las, as crianças não as reconhecem como necessárias” (p. 49). Em contrapartida a esse modo de relação, a moral autônoma é formada a partir da colaboração entre os indivíduos, reconhecendo semelhanças entre si ao construírem juntos relações de igualdade e reciprocidade. Vries e Zan (1998, p. 132) revelam que “o relacionamento cooperativo tem como característica o respeito mútuo” e quando bem trabalhada “encoraja a considerar o ponto de vista dos outros” (p. 132).

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento moral (1977–1998) colaboram como teorização sobre a formação de indivíduos autônomos e cooperativos, para a educação. Para este autor a moralidade se desenvolve em três estágios, são eles: anomia, heteronomia e autonomia. A anomia é o estágio em que há ausência de compreensão das regras e na heteronomia as normas morais são compreendidas como leis e, por isso, são inquestionáveis (Piaget, 1998). Neste segundo estágio, as crianças costumam julgar a

situação pelo seu interesse e, devido a seu egocentrismo intelectual e social, apresentam dificuldades de considerar o outro (Queiroz & Lima, 2010). Deste modo, a criança sai da anomia, para uma situação de heteronomia, em que a regra gira em torno de si mesma e das percepções que tem de mundo. Sendo assim, a regra ainda não é entendida como uma convenção social (Alves, 2019).

No terceiro estágio, é esperado que a pessoa já consiga abstrair, levando em consideração diferentes elementos da realidade nas tomadas de decisão. As normas passam a ser entendidas como normas sociais, que têm como objetivo nortear as relações humanas (Piaget, 1977). Observa-se que na medida em que as crianças e os adolescentes vão sendo confrontados/as com a vida em sociedade, estes/as vão aprendendo novas concepções de mundo e vão se descentralizando, ao permitir a troca de pontos de vista, desejos e opiniões diferentes. Segundo Alves (2019), Piaget defende que a autonomia só aparece com diálogo, reciprocidade e respeito, sendo esta moral a forma de equilíbrio ideal para onde o desenvolvimento moral deve tender.

Neste contexto, a passagem da heteronomia à autonomia não se dá de forma brusca, mas sim, gradativa, uma vez que a autonomia implica posicionamentos nos quais “a necessidade de respeitar equilibra-se com a necessidade de ser respeitado” (Queiroz & Lima, 2010, p.122). Visto isso, a passagem da anomia para heteronomia e autonomia deve ser compreendida como um processo, ou seja, uma construção que engloba uma relação entre a ação e a consciência, que não se refere ao indivíduo apenas, mas sim ao contexto em que ele está inserido, enquanto relações ou interações que se estabelecem (Alves, 2019).

Deste modo, compreendemos a autonomia, nesta pesquisa, como uma condição humana que pode ser fomentada em ambientes cooperativos e/ou colaborativos, em que a liberdade de pensamento e os processos de escolha são ações potencialmente valorizadas. Sendo assim, o desenvolvimento da autonomia é uma conquista relacional, pois esta permeia, durante os estágios da vida de um indivíduo, não como um estado psicológico geral que se conquista em uma determinada idade, mas sim como um processo em contínua transformação, que valoriza as experiências vivenciadas em sociedade.

Segundo Bueno et al. (2010), os/as educadores/as devem possibilitar, por meio do ensino, a passagem de seus/suas educandos/as da moral heterônoma para a moral autônoma, para que esses/as desenvolvam capacidades sócio cognitivas mais complexas e adquiram valores morais e éticos que colaborem para a formação cidadã. Agora, para que isso ocorra, é necessário que “os professores façam com que a sala de aula tenha uma atmosfera de respeito e segurança, motivando-os a questionar e analisar suas próprias convicções” (Druska & Whelan, 2002, p.113). No entanto, se os/as professores/as mantiverem os/as estudantes ocupados/as em aprender só o que os/as professores/as desejam, estes/as continuarão coagidos/as e passivos/as às ideias dos outros, sem atitudes questionadoras, pensamento crítico e com baixa motivação para pensarem.

Assim, para que a relação de coação não seja disseminada dentro de sala de aula e o/a professor/a não acabe estimulando ainda mais a moral heterônoma de seus/suas estudantes, Druska e Whelan (2002) aconselham empregar o “tempo de escuta” (p. 114) durante as aulas, para ouvir o que os/as estudantes têm a dizer, já que muitos/as deles/as desenvolveram dificuldades no aprendizado, devido não terem sido estimulados/as a se questionarem e aprofundarem seus pensamentos. Os estudos da Lukjanenko (1995) contribuem para entender que: o/a professor/a que evita o excesso de autoridade, abre novos horizontes para que os/as discentes sejam capazes de pensar de forma independente e criativa, construindo internamente seus próprios sentimentos morais, não necessitando mais de reguladores externos, pois já adquiriram postura de questionamento, avaliação crítica e motivação para se desenvolver social e intelectualmente.

Neste sentido, trabalhar o desenvolvimento moral no Ensino Fundamental é abrir possibilidades de espaços de convivência, que valorizem a diversidade de saberes e as vivências culturais de cada um/a dos/as educandos/as (MEC, 2018), potencializando a troca de experiências entre os/as estudantes e aprimorando a qualidade das relações construídas interpessoalmente entre eles, os/as professores/as e o meio em que convivem (Druska & Whelan, 2002).

Apesar de não existir uma vasta produção sobre essa temática dentro das pesquisas desenvolvidas na área da Educação em Ciências, nos últimos anos têm surgido alguns estudos que mostram a relevância de se trabalhar o desenvolvimento moral no ensino de ciências, como pode ser presenciado no trabalho de Santos e Trevisol (2011) com estudantes e professores/as em Santa Catarina, no qual buscaram desenvolver experiências de educação moral dentro da sala de aula, tendo em vista a valorização do pensamento moral e ético no fazer autônomo. Um outro estudo interessante foi realizado por Sedano e Carvalho (2017) em que debatem sobre uma proposta de Ensino por Investigação, para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de valorizar a interação social para a construção da autonomia moral. Já Siqueira e Malheiro (2020) buscaram identificar os princípios de autonomia moral que os/as estudantes desenvolviam entre si durante a realização de uma Sequência de Ensino Investigativo.

Vale ressaltar que esses tipos de trabalhos desenvolvidos em sala de aula exigem flexibilidade, resiliência e determinação por parte de todos/as os/as envolvidos/as. Por isso agir dessa maneira, além de exigir uma vida social intensa de relacionamentos cooperativos e inclusivos entre estudantes e professores/as (Vinha, 1999), necessita, também, haver processos formativos que capacitem os/as profissionais, de forma crítica e reflexiva, para lidarem com as relações interpessoais ao fomentar a autonomia dos/as educandos/as.

Formação de professores/as de ciências numa perspectiva crítico-reflexiva

Atualmente, na formação de professores/as, têm-se buscado adotar uma perspectiva crítico-reflexiva, na qual professores/as e futuros/as docentes têm seus conhecimentos prévios e seus saberes experienciais valorizados, durante a realização de

debates intencionais que abordem suas respectivas práticas pedagógicas (Nóvoa, 1992). Por meio de uma visão crítica e constantes momentos de reflexão, esse tipo de formação possibilita que os/as professores/as e profissionais da Educação sistematizem novos conhecimentos a partir da discussão e interpretação de seus contextos.

Este tipo de formação, defendida por diversos autores, como Nóvoa (1992) e Gatti (2009), preza por três amplos processos: a socialização intensa dos/as participantes; o compartilhamento e construção de diferentes conhecimentos educacionais e a autorreflexão sobre a sua própria prática pedagógica (antes, durante e após a ação). Neste contexto, Bassoli et al. (2017) afirmam que este modelo de formação tem como objetivo “proporcionar a transformação da prática pedagógica e da realidade escolar” (p. 820) de cada participante, incentivando-os/as a discutir sobre os problemas reais enfrentados por eles/as, na busca de encontrarem juntos propostas interventivas que possam fazer parte da sua realidade. Para Braga (2018) esse processo de reflexão, o qual questiona as teorias e as ações docentes, levando em consideração o contexto social vivenciado, contribui para o aprimoramento da atuação do/a docente.

Neste cenário, Nóvoa (1992) ressalta que o diálogo durante o processo formativo é imprescindível para que a dimensão coletiva seja alcançada, oportunizando consequentemente, a construção de novos conhecimentos e de práticas pedagógicas que possam estar assentadas no trabalho colaborativo. Para o autor, assim como para Silva e Bastos (2012), a construção coletiva de novos saberes durante o processo formativo, além de respeitar os diferentes pontos de vista, enriquecem também o assunto discutido, por meio das experiências pessoais de cada participante, permitindo, assim, o desenvolvimento de contextos que ressignificam seus saberes pessoais e dão novos sentidos à caminhada do professorado. Em processos formativos que promovem reflexões em grupo, os/as participantes podem compartilhar conflitos, propor conjuntamente soluções e reavaliar suas práticas, levando em consideração as experiências vivenciadas por cada um (Rosa et al., 2017; Abreu et al., 2020; Janerine & Quadros, 2021).

Percebe-se que esta perspectiva de formação se difere do modelo clássico, que vem sendo praticada no Brasil desde a década de 1960 (Jacobucci, 2006). Neste modelo existe a supremacia da teoria sobre a prática — desde o planejamento até a execução; aquisição de técnicas e metodologias rígidas de ensino; o papel do/a formador/a é de transmissor/a de conteúdo e o do/a participante é apenas de receber, e por último, a concepção da formação é meramente tecnicista, ou seja, visa apenas a instrumentalização do/a professor/a para aplicação de conteúdos em sala de aula (Bassoli et al., 2017). Mesmo em cursos de formação continuada, não se vai além de ensinar novas metodologias, estratégias ou técnicas; o que é necessário, considerando as demandas de um mundo em crescente e acelerada produção científica, mas temos que ir além de ensinar “novos truques” e, para tal, precisamos de espaços que possibilitem essas reflexões, que vão dos cursos de formação à escola, sendo este o lócus de trabalho do/a professor/a (Autarugio & Capecchi, 2016).

Em oposição a esse modelo, Nóvoa (1992) diz que a formação de professores/as na perspectiva crítico-reflexiva fornece aos/às participantes “meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada” (p. 26), pois, por meio desse procedimento, é possível respeitar e compreender a globalidade de cada sujeito, proporcionando uma formação cujos processos interativos e dinâmicos sejam valorizados. Essas redes de (auto) formação participada, citadas por Nóvoa (1992), proporcionam espaços de formação mútua, na qual os/as professores/as desempenham, simultaneamente, a função de formador/a e formando/a ao trocar experiências e partilhar seus saberes pessoais.

Visto isso, Gatti (2009) e Jacobucci (2006) enfatizam que é durante os processos de formação que as histórias de vida e as experiências de cada participante ganham um prestígio singular ao serem compartilhadas com os/as outros/as profissionais da mesma área, fortalecendo as dimensões pessoais e profissionais de cada participante. Deste modo, estar em uma formação implica um investimento pessoal, não somente por aprender ou se aprofundar sobre um determinado assunto, mas sim por possibilitar a (re)construção da sua própria identidade, a qual segundo Nóvoa (1992), também é uma identidade profissional.

Tal identidade pessoal e profissional não se constrói apenas por acumulação de saberes, mas sim por meio de constantes processos de reflexão sobre suas próprias práticas, ações e experiências que ti fazem ser quem é (Larrosa, 2002), ou seja, a identidade está ligada diretamente com as experiências que cada sujeito vivencia ao longo do seu percurso de vida e, é essa noção de experiência, seja ela recente ou longínqua, que mobiliza a formação, na perspectiva crítico-reflexiva, ser interativa e dialógica.

Percebe-se assim, que esse tipo de formação, além de prezar pela formação pessoal e profissional do/a docente, busca também aprimorar as suas práticas pedagógicas tendo em vista novas posturas e ações educacionais. No entanto, Nóvoa (2014) destaca que não podemos ficar apenas nos discursos coerentes, mas partirmos para fazer aquilo que é necessário fazer, uma formação construída dentro da profissão, levando em consideração novos modos de organização e a dimensão pessoal dos/as docentes. Ainda segundo o autor (1992), para que um/a professor/a possa elaborar novos caminhos e possa organizar diferentes estratégias didáticas que ajudem seus/suas estudantes a se apropriarem de um determinado saber, é necessário que o/a docente seja um/a indagador/a da própria prática pedagógica, ou seja, que ele/a se coloque na postura de um/a professor/a crítico/a, reflexivo/a e, também, pesquisador/a ao considerar sua própria práxis docente um objeto de pesquisa (Gatti, 2009).

Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho é de cunho qualitativo, por permitir compreender os significados atribuídos a um determinado contexto e/ou fenômeno (Sampieri et al., 2013), considerando as ideias, percepções, condutas, sentimentos e valores como formas singulares de os/as participantes interpretarem e darem sentido às dimensões sociais às quais convivem. Desta forma, dado nosso interesse em trabalhar

o desenvolvimento moral na formação de professores/as de ciências para fomentar a autonomia, escolhemos como delineamento de pesquisa a pesquisa-ação, que visa a partir de um olhar multirreferencial da realidade, a mudanças de atitudes e pensamentos de todos/as aqueles/as que se deixam envolver nesse processo, como também, visa à transformação da realidade em que atua (Barbier, 2002).

Participaram dessa pesquisa dez licenciandos/as do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, que estavam cursando a disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 1 (ESECN1), de uma Universidade Federal do Centro-Oeste e, que concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Neste sentido, buscando manter em sigilo a identidade dos/as participantes, os nomes citados na parte dos resultados e discussão são todos fictícios.

Visando compreender os significados construídos durante as aulas do estágio e buscando estimular um aprofundamento dos relatos dos/as participantes, ao dialogarem com o investigador, foi utilizada, como técnica para a construção das informações, a observação participante, proposta por Becker e Geer (2003), que permitiu ao pesquisador participar ativamente do processo formativo e dos contextos criados junto com os/as participantes; e a entrevista episódica, proposta por Flick (2008), que possibilitou os/as participantes narrarem suas experiências durante o estágio e processo formativo, descrevendo de forma detalhada esses episódios numa escala espaço-temporal criada por cada participante.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram utilizados, como instrumentos: o diário de campo do pesquisador, cartas que foram escritas pelos/as licenciandos/as e um roteiro de entrevista episódica. Esta diversidade de instrumentos fora escolhida para dar conta da dinamicidade do processo formativo, possibilitando que tivéssemos uma riqueza de dados do início ao fim do processo.

O diário de campo foi utilizado durante todo o processo formativo pelo investigador, com o auxílio de um gravador para ajudá-lo nas suas anotações posteriores, já que o diário é um instrumento de anotação pessoal e essencialmente descritivo (Falkembach, 1987), mas que possibilita, posteriormente, realizar leituras reflexivas e aprofundadas das percepções, sentimentos, ideias e pontos de vista emergidas durante o momento em que estava em ação e que ali puderam ser registradas (Bogdan & Biklen, 1994).

As cartas foram utilizadas ao final do processo formativo, com o objetivo de possibilitar que os/as licenciandos/as narrassem de forma livre e particular o que eles/as aprenderam e valorizaram durante as reflexões estimuladas nos encontros (Chartier, 1991), viabilizando espaços de reflexão que vão além daquelas possibilitadas presencialmente, pois, ao escrever uma carta, os/as participantes imprimem suas emoções, sistematizam seus pensamentos, interpretam os contextos vividos e ressignificam suas experiências pessoais (Netto et al., 2012).

Logo após o processo formativo, foi utilizado um roteiro de entrevista episódica contendo sete perguntas, permitindo que os participantes desenvolvessem narrativas sobre as experiências que eles vivenciaram durante o estágio e o processo formativo,

atribuindo significados às mesmas e salientando as aprendizagens que eles tiveram durante cada encontro. Entretanto, nesse artigo serão utilizadas apenas as respostas concedidas pelos/as licenciandos/as às seguintes perguntas: Quais foram os impactos das atividades que desenvolvemos juntos, durante o processo formativo, para sua formação como professor/a? Quais foram os impactos desse processo formativo na aplicação do seu estágio? Quais as potencialidades do uso dessas atividades realizadas no processo formativo, na elaboração das suas atividades de regência no estágio? Qual foi a importância, no seu ponto de vista, de ter estudado sobre o desenvolvimento moral?

A construção dos dados ocorreu durante todo o desenvolvimento da disciplina de estágio. No decorrer desta, foram realizados três encontros interventivos, específicos, com os/as licenciandos/as, para tratar sobre a temática do desenvolvimento moral. Durante esses encontros buscou-se promover atividades formativas, que estimulassem os/as licenciandos/as a refletirem sobre o contexto da sala de aula, como um espaço indispensável para trabalhar as relações interpessoais e a autonomia dos/as estudantes.

Cada um desses três encontros teve duração de quatro horas, que é o tempo de duração padrão de uma aula presencial nas disciplinas de estágio supervisionado, totalizando, assim, doze horas de formação sobre a temática do desenvolvimento moral. Ao final, foi marcado um quarto encontro, com quatro estudantes, que participaram e estiveram presente em todos encontros interventivos, para avaliarem o processo formativo. Sendo este o critério de seleção utilizado para a escolha dos/as estudantes, além, também, de terem sido os únicos a entregarem as cartas, solicitadas pelo pesquisador, ao final do processo formativo.

Os encontros foram sendo organizados ao longo de todo o processo, assumindo, assim, um posicionamento de pesquisa-ação (Barbier, 2002), havendo inicialmente: **(I) Identificação do problema** — aos/as estudantes exporem suas percepções iniciais sobre os problemas encontrados sobre o ambiente da sala de aula e as relações interpessoais presenciadas no estágio; **(II) Planejamento** — organizado de acordo com as demandas que os/as estudantes traziam de seus respectivos estágios, emergindo assim as ideias e ações para nossos encontros; **(III) Execução** — ocorrendo durante toda as aulas da disciplina de estágio e, principalmente, nos encontros interventivos, específicos, que tratamos sobre a temática do desenvolvimento moral; e **(IV) Avaliação** — de todo processo formativo ao final e durante cada experiência que os/as estudantes vivenciavam e compartilhavam durante a disciplina. Deste modo, a organização do processo formativo pode ser compreendida melhor de acordo com Figura 1:

Figura 1. *Organização dos Encontros do Processo Formativo*

Encontros	Objetivos	Estratégias
1º	Debater sobre o ambiente da sala de aula e as relações construídas entre estudante-estudante e estudante-professor/a.	Para estimular, inicialmente, os relatos que surgiam sobre o ambiente da sala de aula, o pesquisador pediu aos/as estudantes que respondessem a seguinte pergunta: Me conte sobre sua experiência com os/as professores/as que teve, durante o período em que estudaram na Educação Básica. Em seguida, foi utilizado um áudio que faz alusão ao Mito da Caverna, para que os/as participantes pudessem ouvir e refletir, pensando na seguinte questão: Quais relações podemos fazer entre o Mito da Caverna e a sala de aula? Tal indagação permitiu que os/as licenciandos/as analisassem: (a) o que eles/as conhecem sobre o ambiente da sala de aula; (b) o tipo de ambiente eles/as gostariam de proporcionar durante o estágio; (c) a prática docente desejada por eles/as; e (d) a construção das relações humanas dentro da sala de aula.
2º	Refletir sobre a qualidade dessas relações e a maneira pela qual são efetivadas no dia-a-dia, sejam elas relações de cooperação ou coação.	Organizamos a turma em grupos, sendo que cada grupo teve acesso a uma cena selecionada do filme <i>Pro Dia Nacer Feliz</i> e deveria assistir e descrever o contexto da sala de aula, mostrada nas cenas separadas pelo pesquisador. Após cada grupo analisar essas cenas, os/as estudantes identificaram nos vídeos diferentes ações dos/as professores/as nesse meio, assim como as consequências que essas ações surtiem nas relações existentes entre estudante-professor/a na sala de aula. O debate foi mediado pelas seguintes perguntas: que tipo de relação aparentemente tem sido desenvolvida com os/as estudantes nessa cena? Qual tipo de relação você gostaria de construir com seus/suas estudantes?
3º	Debater sobre a autonomia, heteronomia e anomia, como condições humanas a serem favorecidas em diferentes tipos de ambientes.	O terceiro encontro se iniciou, retomando as indagações feitas anteriormente, com um debate conjunto sobre as relações professor/a-estudante, fazendo relações entre os contextos identificados, inicialmente, pelos/as estudantes como: relações de autoritarismo e de diálogo, e que depois passaram a ser chamadas de relações de cooperação e coação. Neste contexto, foi exibido uma parte do filme <i>A Educação Proibida</i> , que trata sobre a falta de autonomia que os/as estudantes têm na sala de aula e no contexto escolar. Após assistirem ao vídeo, os/as licenciandos/as expressaram suas respectivas leituras sobre a situação exposta, ao escreverem no quadro as possíveis ações e consequências que ocorrem durante as relações de cooperação e coação. Assim, ao identificar, em suas falas, essas possíveis ações e consequências observadas em cada um desses tipos de relação, foi perguntando aos/as estudantes: tendo em vista essas diferentes salas de aula e relações construídas, o que precisamos ser/fazer como professores/as para conseguir desenvolver a autonomia dos/as estudantes? Para encerrar o encontro, os/as estudantes juntamente com o pesquisador, analisaram algumas situações-problema, baseadas no estudo de Lukjanenko (1951), buscando identificar, problematizar e classificar possíveis ações que potencializam, ou não, a autonomia dos/as educandos/as em sala de aula.
4º	Avaliar os impactos das atividades desenvolvidas no processo formativo e as potencialidades de uso dessas atividades nas atividades de regência dos estágios.	Posteriormente à entrega das cartas escritas pelos/as licenciandos/as, avaliando o processo formativo, foram recebidas quatro cartas, dentre os dez estudantes que participaram ativamente do processo. Cada um/a dos/as quatro estudantes, foram convidados/as a participarem de mais um encontro com o pesquisador, com o intuito de realizarem uma entrevista episódica. Após aceitarem o convite, foi marcado um encontro com cada um/a dos/as participantes, e ao final, o pesquisador agradeceu a participação.

Fonte: autoria própria.

Vale ressaltar que as informações trazidas na Figura 1 são apenas um recorte sistematizado dos quatro encontros interventivos realizados durante o desenvolvimento da disciplina de ESECN, ou seja, é apenas um recorte de uma realidade maior em movimento.

Após a fase de realização do processo formativo e das entrevistas efetuadas, todo o material construído com os/as estudantes durante o processo formativo, como o diário de campo elaborado pelo pesquisador, as cartas escritas pelos/as licenciandos/as e os áudios das entrevistas realizadas com os/as quatro estudantes, foram analisados como um único texto, em meio a toda sua complexidade e riqueza de significados construídos no encontro e confrontos de suas relações (Bakhtin, 1992).

Para a análise de dados, todos os áudios gravados foram transcritos na íntegra e foram submetidos a leituras intensivas, assim como, também, o diário de campo e as cartas. Após essa etapa, foi efetuada a análise temática dialógica proposta por Fávero e Mello (1997), a qual foi composta por três etapas: **(I) Os discursos dos/as participantes:** são os discursos selecionados de cada momento de diálogo construídos durante o processo formativo, seja por meio das cartas, ou na entrevista, que já passaram por uma leitura intensiva; **(II) As proposições extraídas do conteúdo desses relatos:** nessa etapa, identificamos e organizamos quais são os significados presentes em cada relato; **(III) Análise dos significados dessas proposições:** por último, as proposições e seus significados foram analisados, interpretados e organizados de acordo com os sentidos construídos pelos relatos em seus respectivos contextos, buscando identificar relações, desencontros dos significados e sentidos entre os diferentes relatos.

Resultados e Discussão

A análise dos dados permitiu compreender, interpretar, triangular e sistematizar os significados construídos pelos relatos dos/as licenciandos/as dessa pesquisa, sobre o estágio e o processo formativo, em três grupos de significação: percepções iniciais, refletindo para avançar e impactos da temática. Estes serão apresentados aqui numa perspectiva espaço-temporal, para facilitar a compreensão do/a leitor/a em relação às mudanças que ocorreram durante a realização do processo formativo, em relação à percepção dos/as estudantes sobre o ambiente da sala de aula, as relações interpessoais, a autonomia e sua práxis docente. Entretanto, tais mudanças ocorreram de forma concomitante durante todo o processo.

Dentro de cada grupo de significação serão apresentados diferentes significados e compreensões tecidas pelos/as licenciandos/as, por meio das suas narrativas, sobre os processos de aprendizado que tiveram durante o estágio supervisionado e os temas abordados no desenvolver do processo formativo.

1º Grupo de Significação: Percepções Iniciais

O ambiente da sala de aula

O ambiente da sala de aula, para muitos/as dos/as estudantes do processo formativo, foi visto, inicialmente, como um ambiente desmotivador, desinteressante e estritamente solitário. Os relatos dos/as estudantes, sobre suas experiências de vida com os/as professores/as que eles/as tiveram durante o período que estudaram na Educação Básica, mostram que, em sala de aula, não havia abertura para diálogos, trocas de experiência e participação, impactando nas formas como eles/as veem e interagem em sala de aula. As aulas eram monótonas e os/as professores/as tinham uma atração pedagógica tradicional, no que se refere a maneira de conduzir as aulas e o ambiente da sala de aula, como pode ser observado nas falas abaixo:

Eu me lembro totalmente que as aulas eram expositivas e que o professor não dava abertura para nada, a gente não podia conversar... só podia fazer as atividades que ele mandava e a aula dele era chata. Tínhamos que ficar quietos, se não ele brigava! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Yannky]

O ambiente era horrível! A gente não tinha interesse em nada... A professora fazia com que a gente se sentisse sozinhos, pois não deixava a gente interagir. Ela passava a aula inteira escrevendo no quadro e aí, quando ela acabava de escrever, a aula terminava. Nossa, isso me deixava chateada! Aí, na outra aula, você tinha que responder, sozinha, o que ela passou e ela ficava a aula inteira sentada! [Trecho do Diário de Campo — Fala da Aniki]

Pode se observar que, apesar do questionamento inicial ser de cunho geral sobre o ambiente da sala de aula que os/as licenciandos/as vivenciaram durante período da Educação Básica, em suas respostas, nota-se que, espontaneamente, suas falas fazem referência as vivências específicas que eles/as tiveram com determinados/as professores/as, e, que, aparentemente, os/as marcaram de forma negativa. Esse dado se mostrou curioso, pois acredita-se que esses/as não foram os/as únicos/as professores/as que eles/as tiveram durante a Educação Básica, mas que, em seus relatos iniciais, foram lembrados/as aqueles/as que acarretaram experiências ruins (Teixeira & Flores, 2009).

Entretanto, apesar de os/as estudantes terem vivenciado esses tipos de ambientes em suas experiências, eles/as não desejam imitar esse tipo de atuação em seus estágios e muito menos na carreira vindoura. Em suas narrativas, quando questionados/as sobre o tipo de ambiente que eles/as gostariam de proporcionar para seus/suas educandos/as, as respostas se apresentaram bem diferentes daquelas que eles/as vivenciaram, conforme as falas abaixo:

Eu gostaria de um ambiente fraterno, que pudesse ser leve para eles, onde realmente possa ter troca de informações! Que eles pudessem trazer suas ideias, seus sentidos... mostrar seus sentimentos e serem quem são realmente, sabe? Um ambiente em que

as ideias possam ser construídas juntas também, para crescimento pessoal e coletivo! Por isso, eu gosto de pensar na turma, como num todo, não só como indivíduos, eu acho interessante pensar como num grupo! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Cedryck]

Eu faço essa relação de ter um ambiente, em que os alunos possam ter autonomia, que eles possam estar ali, participando, também, desse processo de construção, não somente ali parados, cumprindo suas funções burocráticas, de estar ali respondendo presença, copiando e tirando nota. Esse é o meu pensamento! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Rakin]

Ao ver as falas de Cedryck e Rakin, fica perceptível como eles compreendem o ambiente da sala de aula como um local intrinsecamente ligado às relações que ali são estabelecidas, identificado igualmente por Druska e Whelan (2002), seja entre estudante-estudante ou estudante-professor/a, e que, ao depender dessas relações ali desenvolvidas, eles/as poderão proporcionar diferentes tipos de ambientes: seja um mais leve, onde a união e autonomia dos/as estudantes podem ser fomentadas (Bueno et al., 2010); ou um inexpressivo, na qual a maneira como o ambiente é construído não faça sentindo nenhum para os/as educandos/as (Puig, 1998).

Essa associação existente entre o ambiente e os tipos de relações, pôde ser percebida por Piaget (1977) em seus estudos sobre a moral. As relações construídas em determinado ambiente podem promover diferentes tipos de desenvolvimento moral, ou seja, o fomentar da moral está intrinsecamente ligado à qualidade das relações interpessoais desenvolvidas em um determinado meio (Vinha, 1999). Assim, compreendemos, nessa pesquisa, o ambiente como a união entre espaço físico e o conjunto de relações que nele se estabelecem (Forneiro, 1998).

As relações interpessoais desenvolvidas no ambiente da sala de aula

As narrativas dos/as estagiários/as mostram diferentes tipos de relações entre estudante-professor/a. Dentre elas, a primeira citada por eles/as foram as relações de autoritarismo que alguns/algumas professores/as, que os/as acompanharam no estágio, pareciam ter com os/as estudantes, na qual a forma rígida de eles/as lidarem com as situações cotidianas da sala de aula, exprimiram falta de respeito e consideração entre as partes. Tais observações estão expressas nas falas abaixo:

A professora lá da escola é super rígida! Rígida mesmo! Assim que os estudantes conversavam um pouco... ela já manda logo um: cala boca! Ao ouvir isso, fiquei super sem graça na hora! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Rakin]

Nesses dias, lá no estágio, a professora colocou dois para fora de sala, sabe? Ela nem quis saber o que aconteceu, ela simplesmente botou para fora! Eu nem falei nada... [Trecho do Diário de Campo — Fala do Yannky]

É perceptível como Rakin e Yannky conseguiram identificar o tipo de relação coercitiva, provavelmente por sentirem-se constrangidos ao observar esses tipos de posturas adotadas pelos/as seus/suas respectivos/as professores/as de estágio. Neste contexto, Mello (2010), Ferraz e Ristum (2012) relatam que a forma como o/a educador/a fala e interage com os/as estudantes interfere diretamente na dinâmica da sala de aula. Assim, as interferências negativas são estimuladas, muitas vezes, pela existência da assimetria de poder na relação, que provoca constrangimento e/ou desconforto nos/as educandos/as (Teixeira & Flores, 2009).

Entretanto, um dado curioso, que também pôde ser notado em seus relatos, foi a normalização por parte dos/as estudantes desse tipo de relação presenciada, a saber: autoritarismo e respeito unilateral. Para os/as estudantes, isso foi considerado como um acontecimento normal, como algo comum na sala de aula, como observado em algumas falas abaixo:

Mas assim, eu acho que isso é normal! Normal, normal não é... mas eu acho que faz parte, né? (Rakin) [Trecho do Diário de Campo — Fala do Rakin]

Eu acho que é uma situação normal dentro da sala de aula! Não deveria ser normal, né... Mas acontece! E eu acredito que os alunos já estão acostumados também! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Yannky]

Tais falas nos fizeram pensar de início, que tipos de comportamentos e relações os/as estudantes do processo formativo estavam julgando como normais e até mesmo aceitáveis quando se referiam às relações de autoritarismo desenvolvidas no ambiente da sala de aula. Este dado, em específico, nos inquietou muito como pesquisadores e sabíamos que precisaríamos trabalhar com eles/as sobre esse assunto.

A normalização desse tipo relação também pôde ser identificada por Abraham (2009), na qual relata que a instituição escolar passou a ser invadida por uma onda “de que tudo é normal” (p. 53), inclusive na percepção sobre as relações de hierarquia e do respeito unilateral exercidos pelos/as docentes. Para a autora, assim como para La Taille (1999), existe uma confusão da comunidade escolar, e, principalmente, entre os/as professores/as e a diretoria, em diferenciar autoridade de autoritário, sendo que, o segundo caso, de tanto ser praticado, já passou a ser considerado normal.

Ainda nesta perspectiva, os/as estudantes notaram, também, outro tipo de relação entre estudante-professor/a: uma relação de diálogo e semelhança entre as partes. Esta outra forma, ainda que escassa em seus relatos de estágio, pôde ser identificada, quando questionados/as sobre o tipo de relação que eles/as gostariam de ter com seus/suas estudantes do estágio, como mostra as falas abaixo:

Eu estava com um pouco de medo desse lance de iniciar o estágio e aí o professor lá da escola me falou: — pô, eles são crianças e a sua melhor estratégia é a sua relação que você poderá estabelecer com eles. Por mais que você seja mais velho e tal, você tem que mostrar para eles, que eles são importantes! Eles vão te dar esse espaço, mas depende da forma como você trata eles! E isso eu achei legal da parte dele... [Trecho do Diário de Campo — Fala do Wriel]

Eu quero criar uma relação aonde haja respeito! Onde eu possa respeitar esse meu aluno, tratar ele como igual, como pessoas que estão querendo trocar conhecimento e experiências... acredito que é dessa ideia que surja dentro da sala de aula, a autonomia que tanto queremos que eles tenham. [Trecho do Diário de Campo — Fala da Celi]

Por meio destas falas, podemos perceber a relevância que foi dada às relações dentro da sala de aula pelos/as licenciandos/as, fazendo-os repensar e modificar a forma como eles/as podem vir a agir dentro nesse ambiente, a exemplo do discurso de Wriel sobre o seu professor de estágio, ou pela intenção relatada por Celi durante o processo formativo. Para tanto, Vinha e Tognetta (2009) afirmam que é preciso repensar as relações construídas na sala de aula, não necessitando que repitamos e/ou propaguemos ações de desrespeito e autoritarismo, a exemplo dos/as outros/as professores/as citados/as inicialmente nesse tópico.

Neste contexto Müller e Alencar (2012) ressaltam a necessidade que temos, como futuros/as educadores/as, de romper com esse “círculo vicioso de aprender e ensinar por meio da imposição” (p. 466), ressaltando que não devemos passar à frente essas ações impositivas de autoritarismo e desrespeito em sala de aula, mas sim que possamos nos dar a chance de desenvolver nos/as educandos/as a autoestima, o respeito e a autonomia (Vinha, 1999).

2º Grupo de Significação: Refletindo para Avançar

Relações entre autoritarismo/diálogo e coação/cooperação: uma mudança no entendimento

Após os/as estudantes da turma exporem suas concepções iniciais sobre os tipos de relações que eles/as conseguiam observar em seus respectivos contextos experienciais, foi possível aprofundar suas opiniões sobre o assunto, por meio dos debates e das atividades desenvolvidas durante o processo formativo.

Durante os encontros, identificamos que eles/as não só se apropriaram de conceitos importantes da área do desenvolvimento moral, como também reconstruíram suas ideias e percepções sobre as formas de o ser humano se relacionar. Isso, por exemplo, ficou evidente quando os/as estudantes se afastaram da ideia inicial que eles/as tinham sobre a relação de autoritarismo ser considerada como normal, conforme mostra as falas abaixo:

Sabe o que eu estava pensando aqui gente? É que muitas das coisas que nós estamos falando, muda a minha ideia de achar que aquilo que a gente chamava de normal e tradicional, realmente não é aceitável. [Trecho do Diário de Campo — Fala do Wriel]

Acho que as coisas lá do estágio, tipo... da minha professora que é super rígida com os alunos, ou da professora do menino ali que expulsa todo mundo da sala, não é a forma certa e nem normal de fazer as coisas! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Rakin]

Tal mudança de concepção ocorreu a partir do momento em que os/as estudantes foram convidados/as a refletirem sobre os tipos de relações que eles/as identificaram inicialmente como de autoritarismo e de diálogo, e pensassem, logo em seguida, nas possíveis ações que esses tipos de relações promoviam dentro de sala de aula e as consequências que elas geravam.

Para isso, os/as próprios/as estudantes/as elaboraram dois quadros, que elucidavam a sistematização de suas ideias sobre as possíveis ações e consequências que eles/as identificaram nas relações consideradas por eles/as, inicialmente como sendo de autoritarismo e de diálogo, mas que, depois, puderam ser renomeadas por relações de coação e colaboração respectivamente.

As ações elencadas pelos/as estudantes sobre o tipo de relação que eles/as inicialmente consideravam normais em sala de aula, são ações em que existe apenas o respeito unilateral por parte dos educandos/as e que isso conduz, especificamente, ao sentimento de dever que eles/as têm para com os/as seus/suas professores/as (Puig, 1998). Isso pode ser percebido por meio das expressões utilizadas por eles/as, como: *manutenção da ordem (alunos em silêncio fazendo o que é solicitado pelo professor), professor autoritário, punitivo, escolas tentando fazer escolhas para os alunos (tirar o poder da escolha)*, identificadas também por Lukjanenko (1995), Vries e Zan (1998), Vinha (1999), Vinha e Tognetta (2009) e Vivaldi (2013) em suas pesquisas, que denotam expressões que fazem referência às relações de autoritarismo e coação.

A pressão autoritária por parte dos/as professores/as, evidenciada pelas expressões utilizadas pelos/as licenciandos/as, podem ser consideradas como um tipo de relação primitiva, pois fazem referência somente a uma relação de obediência às regras (Piaget, 1977). Neste contexto, os/as estudantes da formação perceberam entre si que esse tipo de relação não poderia ser aceito como normal, pois, apesar de ela ser propagada com frequência na escola, este tipo de relação desconsidera os/as educandos/as como parte ativa das relações, promovendo o *distanciamento dos alunos e a falta de empatia* por parte de quem compõe a outra via das relações (Ferraz & Ristum, 2012).

Por esta razão, os/as estudantes perceberam a necessidade de se referir a esse tipo de relação de uma outra forma. A partir de então, a palavra coação foi vista entre os/as estudantes como a palavra que expressaria melhor os novos significados encontrados pela turma, por entenderem ela como:

Uma forma de vedar a escolha de alguém! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Rakin]

Uma atitude de forçar alguém a fazer alguma coisa! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Wriel]

É quando você tira o poder de escolha de uma pessoa! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Nayron]

Percebe-se que o conceito de Rakin, Wriel e Nayron sobre coação, por exemplo, está em concordância com Cunha (2007), que define a relação de coação como ação de coagir, forçar alguém a fazer algo contra a sua vontade, podendo provocar constrangimento a quem está sendo coagido/a. Ressaltando, ainda, que, segundo Lukjanenko (1995), educadores/as que buscam proporcionar apenas este tipo de relação, no ambiente da sala de aula, tendem a valorizar um nível de juízo moral menos elevado, e conseqüentemente, fomentam a heteronomia.

Por outro lado, podemos notar, também, que as ações listadas pelos/as estudantes, sobre o tipo de relação que eles/as inicialmente consideravam de diálogo, conseguem promover atitudes de *respeito mútuo* entre estudantes e professores/as e estabelece uma condição de semelhança, como mostra a fala da estudante Trícia:

Eu vejo que nesse tipo de relação não existe mais aquele lance vertical, que a gente vê nas nossas escolas, onde parece que tem um sentimento de posse e ordem, ou sei lá o que, por parte do professor, que se considera superior aos alunos... mas eu vejo mais uma relação horizontal onde ambos colaboram, porque tem ganho nisso. [Trecho da Entrevista Episódica — Fala da Trícia]

O discurso de Trícia só confirma que esse tipo de relação, além de favorecer um sentimento de reciprocidade entre as partes, humaniza os contextos vivenciados por cada um/a, dentro de suas respectivas esferas humanas, sejam elas *emocional, social e cultural*. Desta forma, há muitos ganhos quando se almeja esse tipo de relação, entre iguais, dentro da sala de aula, como: respeito, diálogo, afetividade e empatia. Devido a essa compreensão, os/as estudantes modificaram o nome dessa relação e passaram a chamar de relação de colaboração, por entenderem que:

Isso só ocorre se ambos colaborarem! Porque ao contrário não é uma relação de mão dupla, né? [Trecho da Entrevista Episódica — Fala do Cedryck]

É algo cooperativo, porque se o professor inicia isso na sala e os estudantes entendem, eles continuam com certeza! Pois um faz o bem para o outro, entende? [Trecho da Entrevista Episódica — Fala do Yannky]

Percebe-se que, apesar de Cedryck e Yannky terem passado a usar o termo colaboração para identificar as relações que favorecem o sentimento de reciprocidade e respeito, eles/as também fazem uso da palavra cooperação, a exemplo da fala de Yannky. Sabemos que esses dois termos são distintos; entretanto, para os/as licenciandos/as, ambos aparentaram ter o mesmo significado.

Do ponto de vista de Boavida e Ponte (2002) as relações de colaboração “envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua [...] na promoção do diálogo” (p. 46), havendo uma base de igualdade entre as partes, onde existe diálogo desde o ato de planejar até a ação conjunta. Já as relações de

cooperação, para esses autores, parte de uma “simples realização conjunta de diversas operações” (p. 46), ou seja, não existe um envolvimento profundo durante o pensar, o planejar e, também, nas tomadas decisões. Neste caso, apenas atuam ou contribuem uns com os outros para um determinado fim, podendo existir uma relação de hierarquização, devido aos atores possuírem diferentes papéis.

Apesar de ambos os termos se referirem a níveis de contribuição e de envolvimento diferentes, compreendemos nesta pesquisa que ambas as relações são importantes e devem ser fomentadas no ambiente da sala de aula. Tais relações favorecem a união, o trabalho em equipe e o diálogo, e que além disso, possam ser desenvolvidas de forma conjunta em razão de serem complementares entre si e por terem um único objetivo comum: a ação.

Neste contexto, para os/as estudantes do processo formativo, as consequências da relação de colaboração podem ser observadas a curto prazo, como, por exemplo, dentro da sala de aula por meio da *postura ativa por parte dos alunos* e a *sensibilidade* que eles começam a ter ao realizarem seus próprios *processos de escolhas* (Vries & Zan, 1998), quanto a longo prazo através de habilidades que eles/as poderão desenvolver por toda vida como a *autonomia* (Piaget, 1998).

O ambiente da sala de aula: respeito, reciprocidade e diálogo

Durante a realização do processo formativo, sobretudo nesta temática, os/as estudantes puderam ampliar a forma como veem o ambiente da sala de aula. Segundo os relatos, eles/as passaram a compreender o ambiente como um reflexo das relações ali construídas. Os/As licenciandos/as, perceberam que ambientes onde os/as educadores/as procuram ter respeito, reciprocidade e diálogo, como parâmetros de suas práxis educacionais, as relações de cooperação são fortalecidas (Piaget, 1977). Ao contrário, em ambientes onde os/as professores/as não buscam fazer isso, com frequência, as relações de coação são disseminadas (Piaget, 1998), como pode-se perceber nas falas abaixo:

Eu aprendo muito com o professor lá da escola, como eu já disse aqui outras vezes! E acredito que ele é um exemplo de professor que tenta proporcionar um ambiente colaborativo, igual esse que estamos discutindo aqui! Porque dá pra ver como ele é preocupado com os alunos moralmente falando, sabe? Dá pra ver como ele tem um bom relacionamento com as turmas. [Trecho do Diário de Campo — Fala do Wriel]

Lá na escola os ambientes são de coação, com certeza! Porque isso tudo que a gente tá falando aqui são características da minha professora de estágio. E assim, ela é assim! E a forma como ela é, é a forma como ela trata os meninos e a sala de aula vira um reflexo disso [...] os estudantes têm medo dela, eles não se respeitam. É difícil! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Cazu]

As discussões realizadas sobre ambiente educativo mostram, também, que os/as estudantes começaram a observar a sala de aula, não como um ambiente que só depende dos/as educandos/as, ou dos/as professores/as, mas, sim, um ambiente que é de todos/as e que a manutenção das relações ali construídas depende do esforço dos dois lados que compõem as relações, como exemplifica a seguinte fala:

Tá vendo!?! Mas para isso ocorrer não depende só dos estudantes, depende de mim também e de cada professor que entra em sala de aula! Pois o ambiente que estamos falando é de todos nós! E todos precisam se esforçar pra que dê certo! Se não, como haverá autonomia e diálogo, se o esforço partir só de uma pessoa? [Trecho do Diário de Campo — Fala da Aniki]

A pergunta elaborada no final desse discurso permite percebermos que a manutenção das relações, na sala de aula com os/as estudantes, passa a ser de responsabilidade de todos/as, como vem sendo debatido até aqui. No entanto, em resposta a essa pergunta, a palavra “juntos”, utilizada em outra narrativa, ganha uma nova interpretação, por meio deste contexto. Esta interpretação tem a ver com o ato de fazer e construir juntos o processo, como descreve Trícia:

Agora eu já tenho uma noção, tipo: Vamos construir as coisas juntos! E eu acho que agora, ficou muito mais claro para mim, a noção de “juntos”, porque antes quando me falavam que você tem que construir junto com o seu aluno, o meu entendimento inconsciente era, tipo: — Ok! Eu vou dar uma aula super perfeita para eles, onde eles vão ser ativos e vão amar o ambiente da sala de aula! Mas sabe quando parecia mais uma construção minha do que juntos? [Trecho da Entrevista Episódica — Fala da Trícia]

Isso nos mostra como este processo formativo, realizado com os/as estudantes, não só mudou a forma de eles/as conceberem o contexto da sala de aula e suas relações, como, também, acarretou a ressignificação do que é fazer junto e do pensar em “nós”. Tais mudanças e reflexões, citadas aqui, são resultados, também, das experiências vivenciadas pelos/as licenciandos/as em seus respectivos estágios. Segundo Garcia (2010), é por meio da formação inicial, dos processos formativos e do contato com o chão da escola que os/as futuros/as docentes desenvolvem pertencimento ao espaço da sala de aula, tecendo relações de intimidade com o seu trabalho e os personagens que a compõem, construindo sua identidade como docente.

Por esses motivos, Nóvoa (1992) relata que a formação de professores/as deve ser realizada numa perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando contextos em que a troca de experiências e saberes possam consolidar espaços de formação mútua, na qual, a mudança de percepções e o ressignificar das vivências pessoais, produza novos sentidos na formação dos/as educadores/as.

3º Grupo de Significação: Impactos da Temática

O processo relacional durante o estágio dos/as estudantes: a peça que faltava do quebra-cabeça

Para os/as estudantes, um dos impactos que essa temática teve, durante o período da regência deles/as no estágio, foi o processo relacional. Os dados mostram que os/as estudantes perceberam, na prática, a importância de se desenvolver uma relação de diálogo saudável com os/as educandos/as, não somente por obrigação, mas, sim, por necessidade, para que os/as professores/as consigam se aproximar dos/as estudantes, sendo esse um diferencial à luz da prática docente, como pode ser evidenciado nas falas de Trícia:

É uma questão de conversa! E você falou muito isso nas aulas, que é uma questão de relação mesmo! E foi justamente isso que fez diferença, foi uma construção de relação com eles [...] Hoje, eu chegaria logo na primeira aula e teria perguntado: Me falem o que podemos fazer juntos e como? Teria me aproximado muito mais deles, teria criado uma relação! Para depois começar a pensar nas metodologias de ensino! [Trecho da Entrevista Episódica — Fala da Trícia]

Por isso eu percebi que o relacionamento é tão importante quanto o conteúdo, mas que sem ele o conteúdo é vazio e pode ser passado de forma imposta! [...] cada aluno aprende de uma forma, mas que com todos eles eu preciso primeiro criar uma relação saudável para aí eu conseguir prosseguir no processo de ensino! [Trecho da Entrevista Episódica — Fala da Trícia]

Pode-se perceber, nas falas da estudante, o quanto o cuidado com a relação é tão relevante quanto a atenção que damos aos conteúdos. Para Tacca e Branco (2008) a ausência dessa relação de diálogo e confiança — que tem por objetivo aproximar os/as indivíduos/as e criar laços de respeito — implicará na forma como os/as educandos/as dão sentido aos conteúdos trabalhados e aos processos de significação na relação ensino-aprendizagem de cada um/a deles/as.

Os/as discentes identificaram, também, que trabalhar o desenvolvimento moral não está relacionado apenas ao ato de estabelecer relações, mas, sim, à qualidade do investimento que é feito nelas (Vinha, 1999), como pode ser apreciado na fala abaixo:

Depois de fazer o meu estágio todo, cheguei no final e percebi que a qualidade que dei às relações que eu mantive com os alunos lá da escola, com o professor que me acompanhou na sala de aula, com os meus colegas e amigos da matéria de estágio, e com você [pesquisador] me fizeram tão bem! Que eu acho que o negócio não é só ter relações, mas é a qualidade com que se faz elas, entende? [Trecho da Entrevista Episódica — Fala do Yannky]

Sabendo disso, os/as professores/as que conseguem oportunizar, na sala de aula, espaços de escuta, em que os/as estudantes sejam incentivados/as e estimulados/as a terem voz, em seus processos de aprendizagem (Vivaldi, 2013), podem descobrir como a relação é um empenho, um compromisso com o outro que favorece o desenvolvimento moral de todo/as, como pode ser observado nas falas abaixo:

Eu vi que a importância de se trabalhar o desenvolvimento moral tanto meu, quanto do meu aluno é isso, é poder dar voz ao que eles têm a dizer! É poder criar um espaço... Um espaço... onde, a troca de falas, dúvidas e experiências possa ser respeitada por todos nós! [Trecho da carta escrita pelo Cedryck]

Sabe? Eu acho que é muito um quebra cabeça e você está vendo as peças ali. As peças estão todas desencaixadas! E quando você entende a importância da relação as peças começam a se encaixar! [Trecho da Entrevista Episódica — Fala da Aniki]

Deste modo, fica evidente que, para os/as licenciandos/as, trabalhar o desenvolvimento moral em sala de aula é investir nas relações (Piaget, 1998). Tem a ver não somente com o diálogo e a aproximação realizada com os/as educandos, mas, sim, com a qualidade que se constrói essas relações (Vinha, 1999), com os valores ensinados nesse ambiente e com o espaço de troca que se forma quando os/as professores/as e estudantes entendem o diferencial de se desenvolver relações de cooperação (Vivaldi, 2013).

Do processo formativo para a prática: desenvolvimento moral e autonomia

Segundo os relatos dos/as estudantes, fomentar a autonomia, durante a regência no estágio, não foi uma tarefa fácil, pois eles/as chegaram em contextos que já tinham uma cultura e/ou um ambiente sociomoral em desenvolvimento, ou até mesmo, já consolidado. Para eles/as, esta se mostrou uma tarefa desafiadora e complexa em diversos níveis, principalmente por terem que lidar com a própria dinâmica da sala de aula e as diferentes personalidades que a compõem, além dos costumes e pontos de vista distintos dos/as seus/suas respectivos/as educandos/as, como ilustra as narrativas abaixo:

E quando eu fui dar aula tentando fomentar a autonomia dos alunos, foi muito difícil em muitos níveis. [Trecho da Entrevista Episódica — Fala da Trícia]

Sabe, foi uma palavra que me veio, tipo... fomentar autonomia é uma parada que parece muito simples, mas é muito complexa! [Trecho da Entrevista Episódica — Fala da Aniki]

Nesse estágio eu pude realmente ter esse contato com espaço onde precisei trabalhar o desenvolvimento moral dos alunos, pois lidar com o ponto de vista e gostos diferentes, de maneira que todos se entendam e que eu ainda pudesse trabalhar a autonomia dentro das aulas que eu dei, foi meio desafiador! [Trecho da carta escrita pelo Cedryck]

Para esse grupo de estudantes, algumas das dificuldades mais salientadas por eles/as ao se tentar trabalhar a autonomia na sala de aula, foram as conversas paralelas realizadas em excesso pelos/a educandos/as, e muitas vezes, a falta de respeito e consideração por parte dos/as mesmos/as, em relação ao trabalho pedagógico que estava tentando ser desenvolvido pelos/as estagiários/as, como expressam as falas abaixo:

Velho, os alunos conversam demais! Tipo, muito mesmo! A gente tá lá maior tentando fazer um trabalho legal com eles, justamente pra trabalhar a autonomia deles e eles lá agindo como se a gente nem tivesse ali. Sério, eu achei isso uma falta de respeito! Me vi várias vezes tendo que entrar na ação dos professores punitivos que você falou em sala! [Trecho do Diário de Campo — Fala do Cazu]

*Inclusive nessa aula que fiz com eles, aconteceu do cara me mandar tomar no **! E assim... foi muito baixo! Na hora eu fiquei tipo: - Ok! Eu não imaginava que isso iria acontecer comigo! Tipo, no primeiro estágio já de cara, na vida real! [...] Como foi baixo, eu pensei em ignorar, com sangue no olho... mas foi aí que eu me abri realmente a conversar com os meninos, porque não tava dando mais!* [Trecho do Diário de Campo — Fala da Trícia]

Segundo Abrahim (2009), ao se trabalhar na sala de aula um ambiente colaborativo, deve-se ensinar também sobre o respeito por meio do diálogo, como pôde ser presenciado no relato de Trícia. Entretanto, a autora diz que muitos/as educadores/as não sabem diferenciar posição de autoridade de autoritário/a e acabam desenvolvendo o autoritarismo. Neste contexto, La Taille (1999) distingue o significado dos dois elementos da seguinte forma: uma pessoa que tem autoridade tem seu poder legitimado por aqueles/as que o/a reconhecem como alguém admirável; já o autoritarismo não tem o poder conquistado, e, sim, o poder imposto. Deste modo, o autor explica que a autoridade está relacionada com admiração e respeito, e não somente com obediência e submissão, pois alguém autoritário/a busca impor aquilo que não é legitimado, ou seja, a autoridade nasce quando os/as educadores/as são reconhecidos/as pelos/as estudantes, sendo que esse reconhecimento se dá ao identificarem todo o trabalho e persistência realizados pelos/as professores/as, em relação às causas da turma, demonstrando companheirismo e respeito entre as partes.

Ao observar estas narrativas, os/as licenciandos/as perceberam que fomentar o desenvolvimento moral para estimular a autonomia dos educandos/as, além de ser uma necessidade fundamental — tendo em vista a realidade que temos nas escolas brasileiras — esta se apresentou como uma tarefa árdua. Isso pôde ser sentido pelos/as estudantes da formação por diversas situações, como mostrado acima, entretanto, entenderam, também, que, por lidarem com a Educação, essa de nenhuma forma, seria uma tarefa fácil, como foi expressado durante o processo formativo. Entretanto, estes momentos de dificuldades foram utilizados pelos/as estudantes como uma possibilidade de progredirem e de se envolverem nessas situações com compromisso, mesmo passando por dilemas pessoais sobre a forma de agir, como mostra os relatos abaixo:

Será que se eu tivesse feito uma coisa mais rigidzinha... teria dado certo? Mas logo me vinha na cabeça: — isso não daria certo! Porque aí eu não estaria fomentando a autonomia dos meninos! Então foi uma parada muito... tipo assim... altos e baixos durante o meu planejamento, durante o meu estágio... tudo na tentativa de acertar! [Trecho da Entrevista Episódica — Fala da Trícia]

Pensar no que eu estava fazendo em sala de aula e mudar a minha forma de estagiar devido os debates que a gente tinha, isso sim era ter prática e teoria juntos! Eu vejo que eu consegui trabalhar o lance do desenvolvimento moral com os alunos... entre trancos e barrancos, mas tentei! Até porque, né? Eu também estava aprendendo! Então tentei dar o meu máximo. [Trecho da Entrevista Episódica — Fala do Cedryck]

Sabendo disso, trabalhar a autonomia dos/as educandos/as vislumbrando o desenvolvimento moral, foi uma tarefa que envolveu muita intenção, empenho, vontade e persistência por parte dos/as licenciandos/as (Alves, 2019), como pode ser percebido. Não é uma tarefa simples propor mudanças em um contexto com a cultura estabelecida. Trata-se de um processo que exige incentivar rupturas de concepções e práticas na sala de aula. Implica em valorizar atividades colaborativas a partir da empatia com quem estamos trabalhando (Ferraz & Ristum, 2012). No entanto, essa experiência permitiu mostrar aos/as estudantes que a prática pedagógica para fomentar a autonomia precisa estar em constante movimento para conseguir lidar com as singularidades do ambiente da sala de aula, além de buscar sempre um equilíbrio na forma de agir com os/as educandos/as.

Considerações finais

Nesta pesquisa, nosso desafio foi avaliar uma proposta de processo formativo, para licenciandos/as em Ciências Naturais, que visava discutir sobre conceitos e processos vinculados ao desenvolvimento moral para a promoção da autonomia em estudantes da Educação Básica. Para tanto, descrevemos processos apresentando conceitos e instrumentos. Tudo isso foi possível graças ao compromisso dos/as discentes em compartilhar seus contextos vivenciados durante o estágio e o processo formativo, trazendo suas demandas pessoais ao espaço de diálogo, discussão e reflexão que criamos juntos na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 1.

Deste modo, trabalhar sobre desenvolvimento moral com os/as discentes demonstrou-se relevante, devido/a eles/as apresentarem pouco conhecimento sobre essa temática. Além disso, seus argumentos enunciavam percepções errôneas e/ou incompletas sobre o tema trabalhado, principalmente no que se refere às relações interpessoais e atitudes no contexto da sala de aula. Entretanto, durante o processo formativo compreenderam que o fomentar da autonomia dos/as educandos/as está diretamente ligado à qualidade das relações que estabelecemos com os/as estudantes na sala de aula. Visto isso, esta pesquisa mostrou que o desenvolvimento da autonomia é uma conquista relacional e que ocorre por meio das relações de cooperação e/ou colaboração entre o/a professor/a-estudante e estudante-estudante.

Acreditamos que tais impactos possam ter ocorrido devido a dois fatores: o primeiro se refere ao processo formativo ter sido pensado e construído por meio do diálogo intenso entre duas áreas do conhecimento diferentes, a saber o ensino de ciências e a psicologia do desenvolvimento moral — possibilitando que os/as licenciandos/as tivessem um olhar multirreferencial sobre a autonomia; e o segundo pelo processo formativo ter sido desenvolvido durante o estágio supervisionado — apresentando ser uma disciplina promissora para se problematizar a autonomia, devido a ela ser um eixo articulador entre a teoria e prática, proporcionando um espaço rico para debates e reflexões críticas sobre a atuação docente.

Apesar dos avanços alcançados pelos/as estudantes com relação à temática, fica evidente que alguns ainda têm dificuldade em fomentar o desenvolvimento moral nas suas propostas. Possivelmente se a temática fosse abordada em outros momentos do processo formativo, mantendo o diálogo entre saberes acadêmicos e o contexto vivencial da escola, muitas das dificuldades encontradas seriam superadas. Revisitar a temática em outros contextos e haver mais tempo para discussão e planejamento certamente trariam muitos benefícios para a formação dos/as futuros/as professores/as.

Do ponto de vista do ensino de ciências, fomentar a autonomia dos/as educandos/as possibilitará que eles/as aprendam não só a ciência, mas sobre a ciência, partindo de problematizações reais, possibilitando estabelecer relações entre a ciência e as questões sociais. Abordar essa temática em contextos formativos que permitam o diálogo entre os diversos saberes relacionados à docência, como é o caso dos estágios supervisionados de ensino, potencializa ainda mais esses contextos como fundamentais no processo de formação docente, pois garante que os saberes mobilizados nesses contextos sejam sempre ancorados em experiências próximas ao cotidiano real dos/as docentes.

Assente nessas reflexões, consideramos que é necessário haver processos de formação de professores/as, que sejam pautados em contextos formativos que valorizem o protagonismo do/a docente, a prática do diálogo respeitoso e do pensamento crítico-reflexivo. Com isso, eles/as terão a oportunidade de vivenciar o que é analisar contextos, tomar decisões e se responsabilizar por eles. Além disso, poderão desenvolver habilidades sociais ligadas à relação de pares, o que implica negociar significados e solucionar conflitos advindos de diferentes posicionamentos. Neste sentido, busca-se formar professores/as que saibam lidar com as relações interpessoais no contexto da sala de aula ao fomentar a autonomia dos/as educandos/as.

Referências


- Abraham, D. S. (2009). *A relação professor-aluno: uma história de amizade* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, São Paulo). Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96337>
- Abreu, R. V. A., Barbosa, G. L. S., Duarte, F. F., & Suart, R. C. (2020). Favorecendo a formação reflexiva de professores por meio do uso de diários reflexivos em um processo de reflexão orientada. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia*, 13(1), 190–215. <https://doi.org/10.3895/rbect.v13n1.8692>

- Altarugio, M. H., & Capecchi, M. C. V. M. (2016). Sociodrama Pedagógico: Uma Proposta para a Tomada de Consciência e Reflexão Docente. *Alexandria*, 9(1), 31–35. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2016v9n1p31>
- Alves, S. S. C. (2019). Piaget e Freire: aspectos do desenvolvimento moral. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 11(1), 54–97. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9387>
- Bakhtin, M. (1992). *Estética e a criação verbal*. Martins Fontes.
- Barbier, R. (2002). *A Pesquisa-Ação*. Plano Editora.
- Bassoli, F.; Lopes, J. G. S.; & César, E. T. (2017). Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. *Ciência & Educação (Bauru)*, 23(4), 817–834. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040002>
- Becker, H. S., & Geer, B. (2003). Observação participante: A análise dos dados qualitativos de campo. In H. S. Becker, & B. Geer (Orgs.), *Pesquisa de campo* (pp. 376–394). Routledge.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI. (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43–55). APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Notas de campo. In R. Bogdan, & S. Biklen (Org.), *Investigação qualitativa em educação — uma introdução a teorias e aos métodos* (pp. 150–175). Porto Editora.
- Braga, L. (2018). As percepções dos licenciandos em química sobre a carreira do magistério: um estudo sobre o processo de aprendizagem docente. *ACTIO — Docência em ciências*, 3(1), 37–55. <https://doi.org/10.3895/actio.v3n1.6836>
- Bueno, A. R., Quini, P. G., & Mascarenhas, R. (24 de julho, 2010). Autonomia moral como meta na Educação. *Pedagogia ao pé da Letra*. <https://pedagogiaaopedaletra.com/autonomia-moral-como-meta-na-educacao/>
- Chartier, R. (1991). *La correspondance: les usages de la lettre au XIX siècle*. Fayard.
- Cunha, A. G. (2007). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lexicon.
- Druska, R., & Whelan, M. (2002). *O desenvolvimento moral na idade Evolutista — um guia de Piaget e Kohlberg: Aplicações práticas da teoria do desenvolvimento moral*. Loyola.
- Durkheim, E. (2017). *A educação moral*. Vozes Limitada.
- Falkembach, E. M. (1987). Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e educação*, 2(7), 19–24.
- Fávero, M. H., & Mello, R. M. (1997). Adolescência, Maternidade e Vida escolar: a difícil conciliação de papéis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(1), 131–136.

- Ferraz, R. C. S. N., & Ristum, M. (2012). A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicologia Educacional*, 34(1), 104–126. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/28045>
- Flick, U. (2008). Entrevista episódica. In M. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som — um manual prático* (pp. 114–136). Vozes.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229–280). Artmed.
- Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Formação Docente*, 2(3), 11–49. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>
- Gatti, B. (2009). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 90–102. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>
- Jacobucci, D. F. C. (2006). *A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo). Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.391446>
- Janerine, A. S., & Quadros, A. L. (2021). A reflexão coletiva na formação de professores: uma experiência no curso de Licenciatura em Química da UFVJM. *Ensaio*, 23(1), 1–16. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230105>
- La Taille, Y. J. J. M. R. (1999). Autoridade na escola. In J. G. Aquino (Org.), *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 9–30). Summus.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, (19), 20–28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Lukjanenko, M. F. S. P. (1995). Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo). Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1995.94162>
- Ministério da Educação (MEC) (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Ministério da Educação (MEC) (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>
- Mello, S. A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações educacionais. *Psicologia USP*, 21(4), 727–739. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>

- Millar, R. (2003). Um currículo de ciências voltado para a compreensão por todos. *Ensaio — Pesquisa em Educação em Ciências*, 5(2), 146–164. <https://doi.org/10.1590/1983-21172003050206>
- Müller, A., & Alencar, H. M. (2012). Educação moral: o aprender e aprender sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 453–468. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200012>
- Netto, C., Spagnolo, C., Florentino, J., Amaral, L., Zancan, S., & Portal, L. L. F. (2012). Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. *Educação Por Escrito*, 3(1), 14–25. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11025>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13–33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2014). *O regresso dos professores*. OMEP.
- Pereira, D. R., & Morais, A. (2016). Desenvolvimento moral: o que a educação infantil tem a ver com isso. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, 8(2), 105–137. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6642>
- Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (2009). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed Editora.
- Piaget, J. (1977). *O juízo moral na criança*. Zahar. (Original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1998). Os procedimentos da educação moral. In S. Parrat, & A. Tryphon (Orgs), *Jean Piaget — sobre a Pedagogia: Textos inéditos* (pp. 25–58). Casa do Psicólogo.
- Puig, J. (1998). *A construção da personalidade moral*. Ática Editora.
- Queiroz, K. J. M., & Lima, V. A. A. (2010). Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 3(5), 110–131. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2010.v3n5.1970>
- Razera, J. C. C., & Nardi, R. (05–09 de dezembro, 2011). *Considerações sobre o tema formação moral nas licenciaturas em ciências*. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Campinas, São Paulo.
- Rosa, L. M. R., Suart, R. C., & Marcondes, M. E. R. (2017). Regência e análise de uma sequência de aulas de química: contribuições para a formação inicial docente reflexiva. *Ciência & Educação (Bauru)*, 23(1), 51–70. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010004>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). Definições dos enfoques quantitativos e qualitativos, suas semelhanças e diferenças. In R. H. Sampieri, C. F. Collado, & M. P. B. Lucio (Orgs.), *Metodologia de Pesquisa* (pp. 30–48). Penso.

- Santos, A. C. B. H., & Trevisol, M. T. C. (07–10 de novembro, 2011). *O desenvolvimento moral do aluno: um estudo sobre as experiências pedagógicas realizadas na escola*. X Congresso Nacional de Educação — Educere, Curitiba, Paraná.
- Sedano, L., & Carvalho, A. M. P. (2017). Ensino de ciências por investigação: oportunidades de interação social e sua importância para a construção da autonomia moral. *Alexandria*, 10(1), 199–220. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2017v10n1p199>
- Silva, V. F., & Bastos, F. (2012). Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. *Alexandria*, 5(2), 150–188. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37718>
- Siqueira, H. C. C., & Malheiro, J. M. S. (2020). Interações sociais e autonomia moral em atividades investigativas desenvolvidas em um clube de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(2), 163–197. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n2p163>
- Tacca, M. C. V. R., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Revista Estudos da Psicologia*, 13(1), 39–48. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000100005>
- Teixeira, C., & Flores, M. A. (09–11 de setembro, 2009). *Professores que marcam a diferença: perspectivas e experiências de alunos do ensino secundário*. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Vinha, T. P. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista de Educação do Cogeime*, 8(14), 15–38. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/506>
- Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 525–540. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3316>
- Vivaldi, F. M. C. (2013). *Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo). Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.927725>
- Vries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o relacionamento professor-aluno*. Artes médicas Editora.

 **Samuel Loubach da Cunha**

Faculdade UnB Planaltina — FUP
Planaltina, Distrito Federal, Brasil
samuk.loubach@hotmail.com

 **Delano Moody Simões da Silva**

Faculdade UnB Planaltina — FUP
Planaltina, Distrito Federal, Brasil
delanomooddy@gmail.com

Editora Responsável

Marta Maximo

Manifestação de Atenção às Boas Práticas Científicas e de Isenção de Interesse

Os autores declaram ter cuidado de aspectos éticos ao longo do desenvolvimento da pesquisa e não ter qualquer interesse concorrente ou relações pessoais que possam ter influenciado o trabalho relatado no texto.
