

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CUSTÓDIO CRUZ DE OLIVEIRA E SILVA

Os impactos do curso de especialização em Ética, Valores e Cidadania nas
concepções e prática profissional dos professores

São Paulo

2016

CUSTÓDIO CRUZ DE OLIVEIRA E SILVA

Os impactos do curso de especialização em Ética, Valores e Cidadania nas concepções e prática profissional dos professores-

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Educação

Área de concentração: Psicologia da Educação

Linha de pesquisa: Novas Arquiteturas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Silva, Custódio Cruz de Oliveira e
S586i Os impactos do curso de especialização em ética, valores e cidadania nas concepções e prática profissional dos professores/ Custódio Cruz de Oliveira e Silva; orientador Ulisses Ferreira de Araújo.
São Paulo: s.n., 2016.
83 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de Professores 2. Ética (Educação) 3. Pedagogia
(Projeto) I. Araújo, Ulisses Ferreira de, orient.

Nome: SILVA, Custódio Cruz de Oliveira e

Título: *OS IMPACTOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ÉTICA, VALORES E CIDADANIA NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.*

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Educação

Área de concentração: Psicologia da Educação

Linha de pesquisa: Novas Arquiteturas Pedagógicas

Orientador: prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por todo apoio e incentivo.

Agradeço à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo ensino de seus professores, à oportunidade de interagir em sua rede de relacionamentos e a toda sua estrutura acadêmica de pesquisa.

Agradeço à Universidade Virtual do Estado de São Paulo pela oportunidade de conhecer e atuar no curso de especialização em Ética, Valores e Cidadania.

Agradeço ao trabalho dedicado e desafiante do professor e orientador, Dr. Ulisses Ferreira de Araújo.

Agradeço a Deus que reservou para minha vida este papel de professor e, às vezes educador.

Resumo

SILVA, Custódio Cruz de Oliveira e Silva. **Os impactos do curso de especialização em ética, valores e cidadania nas concepções e prática profissional dos professores.** 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

O objetivo central desta pesquisa foi investigar os impactos do curso de especialização em Ética, Valores e Cidadania (EVC3), oferecido na modalidade semipresencial pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), nas concepções e na prática profissional dos professores. O referencial teórico apoiou-se nos trabalhos dos pesquisadores da Universidade de Stanford sobre a utilização da metodologia voltada para a Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos com a aplicação dos procedimentos do *Design Thinking* e os princípios pedagógicos para o uso de tecnologias informatizadas e interativas em todos os níveis de ensino. Também foram decisivos os estudos dos pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sobre a transversalidade do tema Ética na educação escolar e sobre a possibilidade de aproximar metodologias de Pedagogia de Projetos e o *Design Thinking* para propor inovações aos temas da Educação em Valores. Este estudo descritivo exigiu a realização de pesquisa bibliográfica sobre os principais temas teóricos e fundamentos metodológicos do curso de especialização, foram coletados dados em um questionário (*SurveyMonkey*) enviado a todos os egressos para identificar concepções, percepções e práticas profissionais dos professores. Os resultados permitiram demonstrar que o EVC3 teve maior impacto nas concepções e percepções dos professores sobre Ética, Valores e Cidadania, do que na utilização das metodologias da Aprendizagem baseada em Problemas e Projetos e do *Design Thinking* em sua prática cotidiana de sala de aula

Palavras-chave: formação docente; educação em valores; Design Thinking.

Abstract

SILVA, Custódio Cruz de Oliveira e Silva. **The impact of the course on Ethics, Values and Citizenship in the concepts and professional practice of teachers.** 2016. 83 f. Thesis (MA) Faculty of Education. University of São Paulo, São Paulo.

The main objective of this research was to investigate the impacts of the principles and methodology of a specialization course in Ethics, Values and Citizenship (EVC3) in the concepts and professional practice of teachers to develop and implement educational projects. The theoretical framework builds on the work of researchers at Stanford University on the use of a methodology for Based Learning Problems and Projects with the application of the Design Thinking procedures and technologies of information and communication in all education levels. Also were decisive the studies of researchers from the Faculty of Education, University of São Paulo about the Ethics theme on school education, and the possibility of approaching methodologies of Pedagogy with Projects and the Design thinking to propose innovations to education on values. This case study required to carry out bibliographic research on the main theoretical and methodological fundamentals themes of the specialization course, data was collected in a questionnaire (SurveyMonkey) sent to all graduates to identify conceptions, perceptions and practices of professional teachers. The results show that the greatest impact on EVC3 conceptions and perceptions of teachers about ethics, values and citizenship, than in the use of problem-based learning methodologies and projects and Design Thinking into their daily classroom practice.

Keywords: teacher training; value education processes; Design Thinking.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resultados Projetos Cidadania e Valores - Questão 4.2	44
Quadro 2	Valores implementados na prática - Questão 5.1	51
Quadro 3	Valores dos Professores – os mais importantes - Questão 5.3	52
Quadro 4	Justificativa para a escolha dos valores	54
Quadro 5	Como enfrentar a indisciplina	56
Quadro 6	Enfrentamento da indisciplina	56
Quadro 7	Ação do professor para articular a escola com a comunidade - Ocorrências	58
Quadro 8	Ações para construção de valores de Ética e Cidadania	60
Quadro 9	Intervenção para construção de valores	61
Quadro 10	Ações para enfrentamento do preconceito e da discriminação	62
Quadro 11	Intervenção para o enfrentamento do preconceito e discriminação	63

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABPP	Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DT	<i>Design Thinking</i>
EVC3	Ética, Valores e Cidadania (3ª edição)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NASCE	Núcleo de Apoio Social, Cultural e Educacional
PBL	Problem Based Learning
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SANEBA	Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	01
1	A EDUCAÇÃO EM VALORES, ÉTICA E CIDADANIA	06
1.1	Panorama Histórico da Educação em Valores, Ética e Cidadania no Brasil	11
1.2	Projetos De Educação Em Valores	19
2	O <i>DESIGN THINKING</i> E A EDUCAÇÃO EM VALORES	26
3	OS IMPACTOS DO CURSO EVC3 NA PRÁTICA DOCENTE	31
3.1	Metodologia - O campo de investigação	31
3.2	Metodologia - Objetivos da pesquisa	36
3.2.1	Objetivo Geral	36
3.2.2	Objetivos Específicos	36
3.3	Instrumentos de investigação e procedimentos para a coleta dos dados	37
3.4	Apresentação dos resultados e análise dos dados	40
3.4.1	Impactos na implementação de projetos ou atividades de promoção de cidadania e construção de valores nas salas de aula e escolas	42
3.4.2	Impactos da metodologia do Design Thinking no desenvolvimento de projetos de construção de valores e cidadania na escola	46
3.4.3	Impactos nas concepções sobre ética, valores e cidadania de professores da Educação Básica que participaram do	50

Curso de Especialização EVC3	
3.4.4 Impactos do curso EVC3 na prática docente para enfrentar situações de indisciplina, preconceito e discriminação, ou para promover a articulação escola e comunidade ou a construção de valores de ética e cidadania	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
Considerações sobre os desafios, limitações e recomendações	65
Considerações sobre os objetivos desta pesquisa	66
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, o tema Ética está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal para a educação infantil e ensino fundamental. Na introdução do caderno 8 do volume dos PCN observamos que o objetivo é propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a conduta dos outros a partir de princípios, e não de modelos prontos. Assim, parte-se do pressuposto de que “é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade” (BRASIL.MEC, 1998, p.7).

Os parâmetros curriculares foram planejados para serem concretizados em quatro níveis: nacional, estadual, municipal e na proposta curricular da escola (consoante com seu projeto político pedagógico), nos programas de aulas do professor. A partir disso, um dos desafios do educador é definir os objetivos, as competências, as habilidades e as atitudes morais que serão desenvolvidos, de modo a conseguir trilhar com congruência os valores propostos considerando as identidades de todos os participantes nas situações dentro e fora da sala de aula. Considerando que “a grande motivação das condutas morais seria a preservação da identidade pessoal”, como propõe La Taille (1996, p.104), é importante questionar se basta planejar ações educativas que sejam simplesmente objetivas ou se é necessário promover, intencionalmente, na educação escolar, interações que possam atingir tanto as dimensões intersubjetivas quanto intrassubjetivas.

Na educação escolar, a Ética é um tema que oscila entre um discurso sobre a Ética e uma experiência didática ancorada num direcionamento estritamente moral. Segundo Barrere e Martuccelli (2001, p.4), há muita confusão entre estes dois termos, Ética e Moral, sendo que, “a escola custa para reconhecer a importância da preocupação ética, de modo que a principal dificuldade da escola parece-nos residir na sua incapacidade de reconhecer, de ponta a ponta, as consequências do primado da ética sobre as preocupações morais” (BARRERE; MARTUCCELLI, 2001, p.8).

No interior das escolas é comum ouvirmos reclamações dos professores de que a educação moral tem sido transferida da família para a escola, contudo, parece

que esta visão deixa de considerar que as relações interpessoais já não são mais pautadas predominantemente por obediência, como antes era marcante nas relações familiares. Há um desafio para que a educação escolar inclua a ética, a cidadania, os valores morais, os direitos humanos, os direitos do sujeito infantil em seus conteúdos e procedimentos, o que extrapola qualquer tentativa de simplesmente educar uma criança com base em regras. A atuação do professor precisa ser cada vez mais dirigida para o manejo das relações, tensões e intenções presentes na sala de aula, e a sua formação profissional deve fornecer os conhecimentos e procedimentos adequados para que ele possa estar apto para lidar eticamente com variadas situações de sala de aula.

Uma de nossas questões principais é saber quais foram os impactos do curso de especialização EVC3 na formação de conhecimentos e competências pedagógicas para o trabalho dos professores com projetos ligados à *Educação em Valores*. Esta expressão “Educação em Valores”, segundo Araújo (2008,p.197), refere-se a uma proposta de metodologia educativa em que a organização curricular “gira” em torno do eixo da Ética e dos valores morais. Segundo o autor, a educação em valores produz respostas éticas que seriam aquelas vinculadas a princípios de justiça, de igualdade, de generosidade, de altruísmo, de responsabilidade e de preocupação com o que é coletivo.

Como os termos, Ética, Valores, Cidadania são fundamentais neste estudo e foram a base do curso semipresencial de especialização em Ética, Valores e Cidadania (EVC3), oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), e que é o campo de investigação dessa pesquisa, buscaremos definir esses conceitos.

O termo ética tem sua origem

no idioma grego e a palavra éthos está ligada à filosofia moral e éthos à ciência dos costumes. Éthos, segundo Aristóteles, expressa um modo de ser, uma atitude psíquica, aquilo que o homem traz dentro de si na relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Indica as disposições do ser humano perante a vida. Ser ético é muito mais do que um problema de costumes, de normas práticas; supõe a boa conduta das ações, a felicidade pela ação feita e o prêmio ou a beatitude pela alegria da auto-aprovação diante do bem feito no dizer de Aristóteles. (BRASIL,1987,p.3)

O conceito de *Ética* será aqui tomado como “o campo que se ocupa da reflexão sobre a moralidade humana” e que “refere-se ao conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivem.” (ARAÚJO, 2007, p.13). Nesse sentido, a educação está intrinsecamente relacionada à ética, na medida em que contribuir para que estudantes e professores interpretem criticamente a realidade cotidiana percebida, buscando “idealizar formas mais justas e adequadas de convivência”. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a

ética trata de princípios e não de mandamentos. Supõe que o ser humano deva ser justo. Porém, como ser justo? Ou como agir de forma a garantir o bem de todos? Não há resposta predefinida. É preciso, portanto, ter claro que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem. (BRASIL.MEC, 1998, p.3).

A ética traz uma reflexão importante para o campo da educação porque realça a relação do desenvolvimento individual da personalidade com a formação das habilidades sociais para a convivência. Ser ético é um quesito fundamental nas relações sociais e a avaliação que cada sujeito recebe grupo é baseada em suas atitudes de participação ao grupo. Estas habilidades do sujeito determinam suas possibilidades de viver junto de outros no mesmo local (congruência) e a coerência lógica de suas escolhas ao longo do tempo. O valor relacionado aos sujeitos é uma medida de suas habilidades de compartilhar espaços na presença de outros e de comprometer-se com seu passado e seu futuro.

Em relação ao conceito de *valor*, a origem do termo, no latim, segundo Houaiss (2001, p.1452), remete à ideia de “ser forte, vigoroso, ou passar bem”; ter valor é a característica de algo ser bem formado ou ter capacidade suficiente para permanecer, prevalecer durante um intervalo de tempo excepcionalmente duradouro. Na concepção da filosofia de Kant, o sujeito deve orientar suas condutas segundo uma norma máxima tal que possa pretender que ela seja uma lei universal. Dessa maneira, o que vale para mim deve valer também para todas as pessoas. Segundo Macedo (1996,p.161), o termo “valores morais” tem um caráter afetivo do objeto, isto é, constitui uma união afetiva entre o objeto e o sujeito. O sujeito orienta-

se moralmente a partir de suas escolhas individuais e de sua liberdade para compartilhar valores definidos pela sociedade.

De acordo com Araújo (2007, p.54), os valores morais são

o que se poderia chamar de “núcleo” moral de uma sociedade, ou seja, eles são eleitos como necessários ao convívio entre os membros dessa sociedade e a partir deles, nega-se qualquer perspectiva de “relativismo moral”, entendido como “cada um é livre para eleger todos os valores que quer”.

Isso não quer dizer que os valores ferem a liberdade individual, pelo contrário, os valores “garantem, justamente, a possibilidade da liberdade humana, coloca-lhe fronteiras precisas para que todos possam usufruir dela, para que todos possam preservá-la” (ARAÚJO, 2007, p.55).

Ainda segundo o mesmo autor, ,

[...] os valores não são nem ensinados, nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que as pessoas estabelecem com o mundo. Essa construção depende diretamente da ação do sujeito, dos valores implícitos nos conteúdos com que interage no dia-a-dia e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores (ARAÚJO,2007,p.15).

Nesse sentido, os valores e a sua conservação na ação e no tempo constituem a base da estrutura moral da personalidade. Segundo Batista,

tener valores es estimar un objeto, un principio. Es ubicar las cosas por orden de importancia, es decidir lo que es más importante en un determinado momento y luchar por ello. Es ubicar y jerarquizar los bienes materiales y espirituales en orden de importancia (BATISTA,1998,p.4)

Estas concepções sobre os fatores que garantem a possibilidade do sujeito viver junto em um mesmo lugar e atar o seu passado, com o presente e o futuro, moldam a cidadania como exercício do cuidado de si e das pessoas. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (2007), tradicionalmente o conceito de *ciudadania*

expressa um conjunto de direitos e de deveres que permite aos cidadãos e cidadãs o direito de participar da vida política e da vida pública, podendo votar e serem votados, participando ativamente na elaboração das leis e do exercício de funções públicas (BRASIL.MEC, 2007, p.13).

E essa concepção, ao ser ampliada, compreende que o exercício da cidadania abrange tudo aquilo que confere “uma vida digna às pessoas” A partir disso, de acordo com o Programa de Ética e Cidadania,,

entender a cidadania a partir da redução do ser humano às suas relações sociais e políticas não é coerente com a multidimensionalidade que nos caracteriza e com a complexidade das relações que cada um e todas as pessoas estabelecem com o mundo à sua volta. Deve-se buscar compreender a cidadania também sob outras perspectivas, por exemplo, considerando a importância que o desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas, científicas e culturais exerce na conquista de uma vida digna e saudável para todas as pessoas. Tal tarefa, complexa por natureza, pressupõe a educação de todos (crianças, jovens e adultos), a partir de princípios coerentes com esses objetivos, e com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre seus rumos. Dessa maneira, pensar em uma educação para a cidadania torna-se um elemento essencial para a construção da democracia social (BRASIL.MEC, 2007, p.13).

Estas questões e conceitos sobre a Ética, os Valores e a Cidadania permitem compreender a relevância da proposta de um curso de formação docente como o EVC3 com os seus objetivos de preparar os professores para lidar com a indisciplina, o preconceito, e todas as situações cotidianas da educação escolar. Estes temas foram desenvolvidos na estrutura desta dissertação em 5 capítulos: Capítulo 1 *Educação em Valores, Ética e Cidadania, no mundo e no Brasil*; Capítulo 2 *O trabalho docente e a Educação em Valores, Ética e Cidadania*; Capítulo 3 *Inovações em Educação de Valores, Ética e Cidadania*; Capítulo 4 *Efeitos do curso EVC3 na prática docente* e Capítulo 5 *Os impactos do curso EVC3 na prática profissional dos professores*.

1 A EDUCAÇÃO EM VALORES, ÉTICA E CIDADANIA

Podemos analisar a importância da ética na educação escolar considerando que ações socializadoras ocorrem de variadas maneiras no seu cotidiano, seja de modo intencional ou não. Desde cedo, a experiência escolar de cada pessoa é marcada por situações em que ela se sente desafiada a ter atitudes que lhe tragam soluções adequadas aos seus desejos e apropriadas para o convívio coletivo. No ambiente social as pessoas são suscetíveis a exemplos, modelos, normas, valores, punições, elogios, incentivos, restrições, afagos, ofensas, carinhos e agressões como consequências de suas atitudes. Nessa perspectiva da Educação em Valores, a escola busca dialogar com as experiências das crianças trazidas do âmbito familiar funcionam como base para a formação moral e a participação coletiva em ambientes coletivos diferenciados como a escola contribuem para a construção de processos cognitivos e afetivos que possibilitarão ao sujeito o exercício da autonomia.

A moral da autonomia, na teoria piagetiana, é uma moral em que se considera, por decisão própria, o outro fora de mim. De acordo com Piaget (1994,p.15-26), a educação moral não constitui uma matéria especial da educação escolar. Os temas relativos à ética, valores e cidadania devem ser inseridos de modo ativo na relação do aluno com a escola, de modo a enfatizar ações colaborativas com o máximo de seu protagonismo. Desse modo, uma das formas de uma sociedade cuidar de seus integrantes é a formação de valores, visto que o ser humano não é uma espécie biológica que já nasce pronta. O ser humano forma-se no meio social e essa tarefa é complexa em termos de relacionamentos e é sofisticada em termos de adaptação pessoal.

De acordo com a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL.MEC,,1996,p.1).

Entendemos a educação como um conjunto de experiências que abrange todas as situações da vida social e que gira em torno de um conjunto de valores que cada pessoa forma em sua estrutura moral e que procedem de variadas maneiras das experiências do sujeito ao interagir com o mundo: sentimentos, pensamentos, comportamentos, memórias, modelos, expectativas, medos, superstições, motivações, desistências, convicções, costumes, leis, regras, imposições, identidade, personalidade, caráter, engajamentos a causas coletivas. O valor é relativo às marcas que essas experiências de vida imprimem no caráter e na personalidade do sujeito. Segundo Araújo,

tentando definir em linguagem bem simples, valor é aquilo de que gostamos, que valorizamos e, por isso, pertencente à dimensão afetiva constituinte do psiquismo humano. [...] Nessa concepção, de um construtivismo radical, os valores nem estão predeterminados nem são simples internalizações (de fora para dentro), mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive (ARAÚJO; PUIG;ARANTES,2007,p.20).

No sistema complexo das experiências socializadoras ocorridas dentro e fora da escola, é possível considerar que, as influências da vida familiar, das mensagens televisivas e as redes de comunicação na internet são muito relevantes e podem influenciar a socialização tanto quanto a educação escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é defendida “a importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 1998, p.3). Com relação ao ensino fundamental, a ética é um dos temas transversais. Sendo um dos pilares na formação da personalidade, e deve atuar mais no âmbito da ação/atitude do que no âmbito de mera aquisição de conhecimento. Tratar a formação de valores a partir de uma disciplina pode ser um equívoco, pois reduz a possibilidade de trabalhar projetos mais significativos para o estudante, nos quais o compromisso com a construção da cidadania seria pautado em uma prática educacional dirigida à compreensão ampliada da realidade social e dos direitos e responsabilidades da vida pessoal, coletiva e ambiental.

De acordo com o documento Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (SANEBA), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o ato de aprender não é apenas uma questão de métodos; é uma construção do sujeito, que pode contribuir de maneira fundamental no processo educativo e construir sua realidade a partir das representações sociais, de suas práticas, conhecimentos, valores, atitudes e afetos que possam ter desenvolvido em relação a si mesmo, aos demais e ao meio ambiente. Não cabe limitar a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem como apenas uma relação linear de um professor transmitindo conhecimentos para um grupo de alunos, que estão ali para simplesmente adquirir ou absorvê-los; essas relações entre o ensino e a aprendizagem, o professor e o estudante, devem ser tratadas como uma relação dialética. (UNESCO, 1990, p.12-13)

Foi com essa perspectiva que foram incorporados, como Temas Transversais, nos PCN, as questões referentes à Ética, à Pluralidade Cultural, ao Meio Ambiente, à Saúde e à Orientação Sexual. Isso não significa que foram criadas novas áreas ou disciplinas: os temas devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. Assim, o tema da Ética refere-se a todos os outros temas tratados pela escola, e a todas as relações humanas ocorrentes no interior da escola e àquelas da escola com sua comunidade. A proposta desta transversalidade tem sua justificativa pelo menos em três ideias: 1) o cuidado em não repetir a experiência nefasta da disciplina de Educação Moral e Cívica como especialidade isolada no currículo; 2) a Moral está presente em toda experiência humana e especialmente na convivência interpessoal; 3) ajudar o estudante a não dividir a moral em um duplo sistema de valores: o que se diz e o que se faz.

Se a ética refere-se às reflexões sobre as condutas humanas, o tema da ética pode ser localizado em todas as atividades do currículo, pois o ensino e o conhecimento não são neutros, nem impermeáveis aos valores morais. A reflexão sobre as diversas condutas humanas deve ser parte dos objetivos da escola em seu compromisso com a formação e o exercício da cidadania, do desenvolvimento do caráter pautado pela autonomia, como condição básica para a vivência e a reflexão ética.

Segundo Araújo, Puig e Arantes (2007, p.68),

aprender a viver exige uma educação completa, uma educação que inclua todas as facetas humanas. Uma educação que inclua os principais âmbitos da experiência humana e a aprendizagem ética que cada um deles pressupõe: aprender a ser (autoética), aprender a conviver (alterética), aprender a participar (socioética) e aprender a habitar o mundo (ecoética).

Puig (1998) critica a educação moral na escola como socialização ou como clarificação de valores, ou como desenvolvimento e formação de hábitos virtuosos. De acordo com o autor, a educação moral deveria buscar construir uma personalidade moral da pessoa:

La construcción de la personalidad moral depende del tipo de experiencias que el medio es capaz de proporcionar. En primer lugar, el entorno sociocultural suministra a cada sujeto unos contenidos que, de manera informal y escasamente consciente, van troquelando su personalidad, la van socializando. Las formas de vida, los hábitos sociales y los valores morales implícitos son sus principales contenidos. Pero junto a esos elementos de adaptación social, los individuos suelen plantearse también problemas en relación a su contenido. Son capaces de romper la adaptación que logran los mecanismos socializadores: usan, pues, sus capacidades críticas. En estos casos estamos ante experiencias de problematización moral que son precisamente las que desencadenan procesos conscientes, voluntarios y autónomos de construcción de la personalidad moral. (PUIG, 1998, p.192)

Ao ler alguns relatórios e ver tantos programas da UNESCO, desde o Relatório Faure (UNESCO, 1972) aos nossos documentos, deles derivados, nota-se que a educação deve ser ampla o suficiente para abranger integralmente a formação da criança e do adolescente

Segundo Mrech (2011, p.51),

vivemos um período do saber descentrado na educação, de tal forma que mesmo que o trabalho do professor seja bem preparado e programado, nós não sabemos como o aluno irá incorporá-lo. A decorrência de tudo isso é que nós nos vemos frente a novos laços sociais educativos. Antes os educadores controlavam e transmitiam o saber. Atualmente eles se veem despossuídos dos saberes. Frente a esses processos as instituições educativas reagem de uma maneira cada vez mais normatizante. Para tentar controlar a produção de saberes de professores e alunos, elas instituem formas que propõem Parâmetros, Cartilhas, Livros de Professores e Alunos. Esses acabam por determinar o quê os professores vão ensinar e os alunos aprender.

Este descentramento na educação, apontado por Mrech (2011), exige novas formas de posicionamento dos professores como educadores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam que a intervenção do professor deve ser oportuna e bem modulada para reverter as violações dos direitos coletivos em reflexões que desenvolvam habilidades sociais de convívio e de respeito mútuo.

Para Puig (1998, p.35) “a escola preocupada com a educação em valores precisa assumir uma nova forma de organização curricular, das relações em seu interior e com a comunidade de seu entorno”. Assim, a questão da Ética traz à tona a necessidade de a escola ter clareza do seu papel como instituição social. Segundo os PCN (1998, p.42),

a educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social.

Ainda de acordo com o PCN, “cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos” (BRASIL, 1998, p.9), contudo, a escola é apenas uma possibilidade de formação moral, visto que muitas das habilidades sociais também podem ser aprendidas à parte das “matérias” escolares. Como ocorre a educação para a ética além da escola? Como a família, a mídia e a religião atuam para desempenhar este papel? Essas questões interessam superlativamente à Educação em Valores na Escola porque permitem analisar as relações entre os processos sociais e a estrutura moral da personalidade. A educação das crianças e dos jovens demanda que existam diretrizes educativas mais abrangentes que os Parâmetros Curriculares; talvez precisemos de Parâmetros Educacionais Nacionais, que considerem toda a sociedade comprometida com os objetivos de formar o cidadão. Em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e atualmente o documento das Bases Nacionais Curriculares Comuns está em fase final de elaboração, o qual contempla a ética como um tema integrador, Ética, Direitos Humanos e Cidadania, e aponta que conteúdos implícitos relacionados a esse tema devem ser trabalhados na Educação Infantil e Ensino Fundamental; para o Ensino Médio, as disciplinas de Filosofia e Sociologia tratariam explicitamente do

tema. Estes temas e conteúdos estão organizados a partir das ações que são denominadas Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2016, p.17). A proposta das Bases Curriculares considera que

a escola não é a única instituição responsável por garantir esses direitos, mas tem um papel importante para que eles sejam assegurados aos estudantes. Para que possa cumprir este papel, ao longo da educação básica serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais (BRASIL, 2016, p.9).

Se tomarmos que os PCN foram estabelecidos em 1998, temos então quase duas décadas em que as bases para o trabalho docente com a ética, os valores morais e a cidadania estão solidamente organizadas o que favorece claramente o desenvolvimento da Educação em Valores nas escolas; o que reforça a convicção de que a formação profissional dos professores pode ser decisiva para o desenvolvimento de projetos exitosos com estes temas.

1.1 Panorama Histórico da Educação em Valores, Ética e Cidadania no Brasil

Na história do ensino brasileiro, a Ética na Educação sempre levantou muitas questões e as soluções adotadas foram muito variadas. A Ética serviu como conteúdo para um civismo ligado à formação da identidade nacional; para um patriotismo próprio da doutrina militar; e para o exercício de uma cidadania voltada para os problemas sociais mais emergentes.

Uma valiosa retomada histórica do tema é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, e nos serve como marco para delinear a importância da questão da Ética na Educação:

Em 1826, o primeiro projeto de ensino público apresentado à Câmara dos Deputados previa que o aluno deveria ter “conhecimentos morais, cívicos e econômicos”. Não se tratava de conteúdos, pois não havia ainda um

currículo nacional com elenco de matérias. Quando tal elenco foi criado (em 1909), a educação moral não apareceu como conteúdo, mas havia essa preocupação quando se tratou das finalidades do ensino. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário falava em “formação da personalidade integral do adolescente” e em acentuação e elevação da “formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista” do aluno. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional colocava entre suas normas a “formação moral e cívica do aluno”. Em 1971, pela Lei n. 5.692/71, instituiu-se a Educação Moral e Cívica como área da educação escolar no Brasil. (BRASIL,1998, p.9)

Na década de 50 havia a chamada Educação Cívica que constava de disciplinas em um sistema de inter-relação com outras do ensino fundamental e médio (TEODORO DE SILVA, 1972, p.38). Entre 1964 e 1980, durante a ditadura militar, foram criadas disciplinas que eram obrigatórias em todos os cursos de educação primária, secundária e superior: a disciplina Organização Social e Política do Brasil, que visava descrever e explicar as regras e instituições (nível primário e secundário); a disciplina Educação Moral e Cívica, que visava fornecer uma base racional para compreender as regras e instituições (nível primário e secundário); a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros, que visava refletir sobre questões de desenvolvimento nacional (nível do Ensino Superior) (ORAISON, 1970, p.52). Essa proposta é criticada pelo PCN por que “partia do pressuposto que a formação moral corresponde a uma ‘especialidade’ e deveria ser isolada no currículo por meio de aulas específicas” (BRASIL, 1998, p.22). Não havia liberdade para educar a partir de conteúdos que não fossem oficialmente definidos. A partir dos anos 1990, a formação de valores morais foi ampliada para o exercício da cidadania e, atualmente, a tendência é desenvolver projetos que envolvam a educação moral em trabalhos de caráter coletivo, segundo os Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação (BRASIL, 1998, p.12). A educação moral não é obrigatória no ensino brasileiro, mas a ética é um tema transversal a ser trabalhado no currículo do nível fundamental, envolvendo qualquer ação educativa na escola.

Para promover a educação moral, fundamentada na ética, nos direitos humanos, na coexistência democrática e na inclusão social, o Ministério da Educação e Cultura lançou, em 2003, o *Programa de Ética e Cidadania: construindo valores na escola e sociedade*, que surgiu na esfera federal, em parceria com a Secretaria dos Direitos Humanos, os governos estaduais e municipais, abrangendo suas redes de ensino. Segundo o livro de apresentação do programa,

o Programa Ética e Cidadania pretende criar as condições necessárias para que valores de ética, democracia, justiça e cidadania sejam incorporados no cotidiano das salas de aula. Para isso, propõe a criação dos Fóruns Escolares de Ética e de Cidadania nas escolas, nos municípios e nos estados, (BRASIL, 2007, p.4).

Examinando algumas experiências de formação de professores voltadas para a educação ética e da cidadania, é notável o trabalho realizado pelo Programa Ética e Cidadania, promovido como política pública pelo Ministério da Educação e coordenado pelos professores da Universidade de São Paulo, Ulisses Araújo e Valeria Arantes (BRASIL, 2007, p.8). A estrutura do projeto era voltada para a formação docente, assim como para ações que dessem apoio ao protagonismo de alunos e de alunas na construção da ética e da cidadania. A operacionalização do programa era atrelada a uma formação de professores que se dispusessem a promover, em suas unidades escolares, um fórum permanente de ética e de cidadania, ancorado em seus eixos fundamentais: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social, e Protagonismo Juvenil.

O Programa Ética e Cidadania pretendia criar as condições necessárias para que valores de ética, democracia, justiça e cidadania fossem incorporados no cotidiano das salas de aula. A base do Programa era a organização e o funcionamento, em cada escola participante, do Fórum Escolar de Ética e Cidadania, com a sugestão de que participassem professores, estudantes, servidores, direção e famílias da comunidade e, de acordo com a realidade da escola, líderes comunitários e representantes da comunidade, como comerciantes, moradores e conselheiros de direitos da criança e do adolescente. O Fórum Escolar era um aspecto determinante do Programa porque representava a oportunidade de reunir representantes de diversos grupos para a discussão das temáticas sugeridas pelo programa.

Apesar do programa ser bem elaborado, com metas condizentes com teorias reconhecidas sobre o tema e com inovações metodológicas importantes, sua implementação precisaria ser mais envolvida com uma política de governo, visto que o programa foi descontinuado, perdendo-se uma possibilidade de formação docente no tema da ética. Na análise crítica dos próprios autores do Programa é possível compreender que,

embora o Ministério de Educação e Cultura assegure que é tarefa da escola ensinar e atuar na base dos princípios da ética, coexistência democrática, direitos humanos e inclusão social, enquanto isto não se tornar uma política de governo, introduzida formalmente no currículo das escolas, a educação moral da juventude brasileira continuará relegada a um plano secundário e dependente de decisões pessoais de cada professor isoladamente (ARAUJO, ARANTES, 2009, p.508).

1 O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO EM VALORES, ÉTICA E CIDADANIA

Na passagem de estudante universitário para professor, a atividade docente costuma iniciar-se com uma fundamentação de conhecimentos específicos sobre uma determinada área do conhecimento científico, e estende-se para um conjunto de saberes e habilidades necessárias para coordenar trabalhos coletivos, buscando agregar outros conhecimentos e linguagens que permitam realizar atos pedagógicos na interação com as diretrizes formais do ensino. De modo geral, a função social do professor pressupõe um sujeito estudado que se dirige apropriadamente para um estudante que procura aprender. Esta cena tão simplificada é bastante insuficiente para descrever a função do professor, pois ele também estuda, desenvolve-se e aprende no ato de ensinar. A formação do professor também exige que ele exercite vários aspectos de sua personalidade, tais como liderança de grupos heterogêneos, otimismo e flexibilidade, perspectiva de planejamento, criatividade para inovações, participação de ações coletivas, e sua formação moral. Ou seja, parece haver um alto grau de complexidade nas qualidades de um professor, de modo que a preparação, a formação e a licenciatura é um sistema aberto a diversas formatações, como veremos a seguir.

Dentre os pesquisadores sobre formação de professores no Brasil, uma das referências é Bernadete Gatti (2010). Ela realizou uma pesquisa com 71 cursos superiores de formação de professores - graduação em Pedagogia e com licenciatura em Letras, Ciências Biológicas e Matemática – e identificou 56% de instituições privadas, 32% de instituições estaduais, 10% de instituições federais, 2%

de instituições municipais, sendo que 62% dos alunos matriculados cursaram escolas particulares. Ainda com relação a sua pesquisa, é interessante destacar que, apesar de mais de 70% dos cursos apresentarem autonomia para elaborarem sua formação, isso não resultou em diversidade de currículos.

De acordo com Gatti (2010), que investigou os currículos e as ementas dos cursos, a situação é problemática e preocupante porque os conhecimentos específicos estão dispersos dos conhecimentos de formação da prática docente, sendo insuficiente tanto a carga horária como os conteúdos, visto que os conhecimentos são apresentados sem que haja uma orientação sobre o ensino do conteúdo na sala de aula. Uma das causas desta situação é ter havido, na década passada, um aumento na oferta destes cursos, 170% nas estaduais e 98% nas particulares, contra apenas 27% de aumento no número de alunos, o que possibilitou a criação de cursos sem que houvesse discussão e crítica quanto a modelos inovadores que pudessem substituir os modelos dos séculos XIX e XX. Segundo Gatti (2010, p.95),

os impactos do crescimento rápido das redes públicas e privada de Ensino Fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem, criou a representação de que formar professores pode ser um processo rápido e aligeirado [como] a adoção do modelo chamado de "3+1": bacharelado em área disciplinar mais apenas um ano de formação em educação para obtenção de licenciatura, o que permitiria ao profissional lecionar em escolas.

Este modelo tenta suprir a carência que ocorre atualmente nas Licenciaturas para a educação básica, mas é importante destacar a fragilidade de uma formação em que pesa mais o conteúdo a ser ensinado do que a preparação para lecionar.

Para Veiga (2008, p.2), a formação docente é um conjunto de vários processos, sendo a composição de

três elementos formando a base do desenvolvimento profissional docente: o próprio desenvolvimento adulto, a acumulação da experiência e a formação'. Para promover a formação de professores é preciso assumir que "o processo educativo é uma construção constante e coletiva" na busca de atualizar saberes sobre a docência por meio da reflexão na ação, habilitar para avaliar o PPP [Projeto Político Pedagógico] do curso articulando ao seu plano de ensino, aprimorar a sensibilidade pessoal e profissional no exercício ético da docência.

Examinando as ofertas, os objetivos e os conteúdos de alguns Cursos de Especialização voltados para a formação docente, e, de modo específico, os cursos que tenham como eixo a Educação relacionada com Valores, Ética e Cidadania, encontram-se poucos com esta ênfase, e, na maioria, falta um projeto que considere o tema da ética como periférico ao ensino dos conteúdos. Destacamos a experiência de formação docente da Escola de Formação de Professores Paulo Renato Souza (EFAP), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, onde houve, de 2010 a 2014, um curso de 360 horas em *Mediação Escolar e Comunitária*, em que se buscava aproximações entre o ambiente escolar e familiar no âmbito da cidadania.

Outra experiência de formação docente foi o curso semipresencial de Especialização em Ética, Valores e Cidadania (EVC3), oferecido pela Universidade de São Paulo pelo Programa UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), o qual teve mais de três mil cursistas, sendo que a maioria eram professores em escolas públicas. O curso teve propostas, conteúdos e metodologias inovadoras de aprendizagem colaborativa, resultado das pesquisas do Núcleo de Apoio Social, Cultural e Educacional (NASCE) - USP-Leste e do Núcleo de Novas Arquiteturas Pedagógicas. Esta experiência, sob a coordenação de pesquisadores da USP, teve como orientação principal, a formação docente direcionada para o desenvolvimento de projetos para Educação em Valores. Os bons resultados do EVC3 originaram a estrutura do curso de graduação em Licenciatura para Matemática e Ciências, também semipresencial, com milhares de alunos distribuídos em polos por todas as regiões de São Paulo. O curso EVC3, como campo desta investigação, será analisado, na sua 3ª edição, no *Capítulo 4 Efeitos do curso EVC3 na prática docente* (ver página 39).

Há também a experiência do Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior (Fundação CAPES), com programas de apoio e fomento aos estudos e projetos voltados para a formação docente do ensino básico. A sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) atua

em duas linhas de ação: na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação

de Professores da Educação Básica – Parfor; no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério¹.

Dentre os programas da CAPES, o mais recente é o de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais, o qual apoia o desenvolvimento de

projetos de pesquisa e de inovação em rede que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério, bem como à melhoria da educação básica na rede pública.²

Tratar de “competências socioemocionais” na formação docente pode ser um substrato relevante para o trabalho docente, na medida em que a educação escolar é muito determinada pelas relações interpessoais, principalmente quando se busca uma educação em valores. Como apontam Malacare, Strieder e Lima (2011, p.64), há carências ou equívocos na formação docente, sendo que,

na perspectiva da reflexão acerca de alternativas para a formação docente, aponta-se para a importância da busca pela cultura do pensar e não apenas do saber, em uma lógica que leve, de fato, os futuros educadores a considerar que as questões éticas são indissociáveis do ensino da e sobre a ciência.

É um desafio constante, na prática cotidiana do professor, lidar com as situações humanas do ensino, as quais consistem em ensinar justamente para humanizar os sujeitos, formando um amálgama que permite transformar em social o que era somente particular. O professor tem, diante de si, a experiência da criança, que sofre uma forte transformação de suas reações naturais para ações que são balizadas pelo meio social. Desse modo, as competências docentes também devem dar subsídios para que se possa lidar com estes conflitos e crises, possibilitando produzir atos educativos no cotidiano das situações escolares.

Nesse sentido, é equivocado considerar a formação para o trabalho docente como uma questão apenas de domínio de certo conteúdo de conhecimentos. De

¹ Informação disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica> - acesso: 25/11/2014

² Informação disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-capes-competencias-socioemocionais> acesso: 25/11/2014

acordo com Osguthor e Sanger (2014, p.3), que analisam a formação dos candidatos a professor nos Estados Unidos,

ensinar é um esforço intrinsecamente moral, seu propósito é moral, e tem lugar nas salas de aula habitadas por professores que optam por estar lá por razões morais. Na formação de professores há pouco espaço no currículo para outra coisa senão o desenvolvimento de conhecimento de conteúdo especializado, juntamente com a habilidade metodológica para transmitir esse conteúdo; é uma tentativa de reduzir a educação à experiência da aprendizagem – como uma *aprendizijação* (sic) da educação [a learnification of education...] Assim, sugerimos que serão melhores candidatos a professores aqueles que estão comprometidos com o trabalho moral de ensino; que sabem como se engajar nessa obra intencionalmente e de forma eficaz; e que encontram sentido e valor neste trabalho.

A questão ética na formação docente é relevante, mas isto não significa que se deve orientar a atividade do professor para normatizar todos os seus processos, vigiar as condutas ou sistematizar todas as ocorrências de relacionamentos humanos. Esta ressalva também é apontada nos PCN, que orientam o professor a não se limitar a mostrar modelos ou costumes, mas buscar “garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos para uma atuação pautada por princípios da ética democrática”, (PCN, 2007, p.35), evitando qualificar, avaliar moralmente o aluno.

1.2 PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM VALORES

A *ética*, apesar de ser um dos temas mais importantes dos processos envolvidos na educação (PCN, 2007), concorre com os conteúdos científicos, o que, somado à falha estrutural em relação a produzir projetos que sejam eficientes e realmente coletivos, faz que as intenções e proposições de um trabalho com temas relacionados à ética, valores e cidadania careçam de bons resultados. Para superar isso, é necessário que os professores, se quiserem tratar a ética na educação básica, repensem a própria concepção do que seja a educação escolar e, a partir disso, esforcem-se coletivamente para produzir projetos inovadores relacionados a este tema transversal.

De acordo com Araújo (2008, p.203), em seu livro sobre uma possível relação entre a Pedagogia de Projetos e os *direitos humanos como caminho para uma Educação em Valores*, os resultados desta forma de reorganização do trabalho escolar são bem consistentes:

crianças que estavam participando de um trabalho sistematizado de educação em valores éticos e democráticos, por meio de projetos, e que tinham os direitos humanos como referência, demonstraram uma maior consciência ética e sociopolítica. Isso mostra a importância desse tipo de trabalho para que a educação atinja um dos seus principais objetivos, que é a formação moral de seus alunos e alunas.

Neste sentido, trabalhar com projetos para a educação em valores tem como principal pré-requisito a abertura para a inovação. Projetar, pela própria etimologia, é lançar algo novo, do presente e do passado para o futuro. Apesar das muitas possibilidades de se trabalhar com projetos, é necessário garantir que o processo seja destinado a produzir algo original, visto que exige grande motivação e mobilização dos envolvidos, sendo frustrante e desmotivador se o resultado for

inócuo. Com relação a desenvolver projetos inovadores, Veiga (2003, p.274) distingue dois caminhos, a inovação emancipatória e a inovação regulatória:

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios.

Este estudo nos alerta para nos atentarmos se há disposição e comprometimento suficiente da comunidade escolar para criar uma nova situação. Pode haver interesse em criar novos mecanismos para que a situação apenas se reforme e não se transforme. Atentar-se a esta sutileza é uma preocupação que deve estar presente antes de se iniciar esforços para inovar em processos de educação. No caso da Educação em Valores, a simples metodologia de projetos não garante a solução para os problemas. Segundo Araújo (2008), é necessário uma *Educação em Valores* trançada, que enlace a organização do trabalho escolar com uma proposta de planejamento da estrutura curricular, de modo que esta concepção seja um dos princípios para a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas. Na proposta de Araújo (2008, p.195-197),

[...] as temáticas que objetivam a educação em valores, que tentam responder aos problemas sociais, e conectar a escola com a vida das pessoas, transformam-se no eixo vertebrador do sistema educativo, em torno do qual serão trabalhados os conteúdos curriculares tradicionais. [...] Incorporando os referenciais de teorias da complexidade, da transversalidade, do construtivismo e do protagonismo dos estudantes na produção de novos conhecimentos. Para isso, precisamos buscar novas metáforas para representar a organização curricular, como a do rizoma ou a das redes neurais, e assumir a pedagogia de projetos como um caminho possível.

Essa pedagogia de projetos considera essencial que os eixos do ensino na educação escolar sejam temas que busquem responder aos problemas sociais e conectar os conteúdos científicos e culturais à vida das pessoas. Deste modo, os temas transversais deixam de ser complementos ocasionais aos conteúdos ou disciplinas, como costumamos entendê-los a partir da documentação oficial. Tal posicionamento provoca a superação das concepções de linearidade, de

verticalidade, de horizontalidade, e permite produzir maneiras de se comunicar e de se relacionar por meio de rede, em que pais, professores, estudantes, gestores, e a mídia, possam realizar melhores intercâmbios educativos, mais trocas de experiências ao invés de focar na transmissão de conhecimentos.

Nessa perspectiva de arquitetar uma rede que faça conexões entre a realidade e o conhecimento (pedagogia dos projetos), os professores são mediadores e os estudantes são os protagonistas do projeto mobilizador, o qual é necessário uma visão abrangente do entorno e da dimensão de seus problemas, e uma visão do processo de conhecimento dos estudantes para elaborar propostas de alcance coletivo. Como define Araújo (2005, p.92),

trazer para o cotidiano das salas de aula e dos projetos políticos-pedagógicos das escolas a preocupação com a educação em valores, com a busca de solução para os problemas sociais, bem como a tentativa de ligação dos conteúdos científicos e culturais com a vida das pessoas, é o que chamamos de 'transversalidade'. Sua implementação efetiva solicita uma decisão política e pessoal dos agentes envolvidos na educação, mas seus pressupostos serão mais facilmente atingidos se a prática cotidiana for imbuída dos princípios do construtivismo e da ideia de autoria e de participação dos sujeitos da educação nos processos de construção dos conhecimentos.

Desta forma, o conceito de transversalidade abrange a metodologia de projetos e demanda um modelo de pensamento que possa ser efetivo no enfrentamento dos problemas do cotidiano, conectando efetivamente o ensino e a aprendizagem, e que possa abrir espaço para um maior protagonismo, tanto dos professores como dos estudantes. Segundo Araújo (2014, p.82),

o desafio atual é encontrar novos modelos de organização escolar que sejam compatíveis com os avanços nos campos da ciência e da cultura, procurando caminhos que tirem, afinal, o ensino escolar das amarras estabelecidas no século 19. [...] Isso significa romper com a superespecialização; a fragmentação radical dos conhecimentos; hierarquias no currículo; a visão empirista de que aos professores compete ensinar e aos alunos aprender; a descontextualização entre os conteúdos científicos e os saberes populares; o autoritarismo nas relações escolares, que impede a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

A partir disso, pode-se dizer que um caminho inovador para a Educação em Valores consiste tanto na reformulação do ambiente escolar quanto na formação emancipatória dos professores. Esse caminho é valioso, pois é fundamental não

personalizar a educação moral na figura do professor, visto que isso não garante a “educação em valores”, por melhor e mais bem-intencionado que seja a formação do seu caráter. Assim, o desafio da educação em valores é desenvolver atividades que tenham um novo olhar em relação ao currículo, procurando destacar a conexão entre formação subjetiva e conteúdos disciplinares.

A Educação em Valores trata de fatores fundamentais para a vida social dos indivíduos, o que confere um alto grau de complexidade para todas estas questões e exige soluções inovadoras para as situações de educação e ensino. São necessárias, portanto, metodologias e arquiteturas pedagógicas que sejam abrangentes, coletivas e ao mesmo tempo criativas e originais. Este novo professor, que promoverá a educação da nova geração de estudantes, “deve ser formado para desempenhar suas atividades profissionais com o máximo de envolvimento e comprometimento com o ambiente político e pedagógico da escola” (VEIGA, 2003, p.274).

Os alunos de hoje, imersos em um mundo tecnológico, têm necessidades e aprendem de diversas maneiras. Neste contexto, o modelo de escolarização hegemônico, utilizado a mais de um século, faz pouco sentido no processo de ensino aprendizagem, sendo necessária uma reinvenção da educação escolar. Esta renovação não precisa antagonizar com os conhecimentos científicos e culturais já sedimentados. A educação escolar pode remoldar sua estrutura e ir além das tradicionais aulas que se desenvolvem a partir do desempenho expositivo do professor, sendo necessário promover também o protagonismo do estudante. Ao invés da submissão a aulas expositivas, pautadas por vínculos unilaterais, a ponte entre o ensino e a aprendizagem pode ser realizada pela orientação do professor, que busca situar o estudante como protagonista, de modo a produzir suas experiências de aprendizado advindas da atividade prática e colaborativa.

Segundo Prince (2004, p. 2),

a aprendizagem Ativa é geralmente definida como qualquer método instrucional que envolva os alunos no processo de aprendizagem. Em suma, a aprendizagem ativa exige que os alunos façam atividades de aprendizagem significativa e pensem sobre o que estão fazendo (PRINCE, 2004).

Uma das possibilidades de aplicar a Aprendizagem Ativa é por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)/ Problem Based Learning (PBL). Segundo Araújo e Sastre (2009, p.9),

as perspectivas da ABP deslocam o aluno para o núcleo do processo educativo, dando a ele autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem, por meio da identificação e análise de problemas; da capacidade de elaborar questões e procurar informações para ampliá-las e respondê-las; e, daí, para recomeçar o ciclo levantando novas questões e novos processos de aprendizagem e problematização da realidade. Por trás de tais processos educativos está a mudança de foco no ensino superior, que deixa de se centrar no ensino e passa a priorizar os processos de aprendizagem. Outra faceta essencial da ABP está em assumir problematizações concretas e situações reais como pontos de partida para os processos de aprendizagem, o que, além de ser estimulante, contribui para o desenvolvimento da responsabilidade social e fornece uma formação sólida para o exercício profissional.

É importante destacar que, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é caracterizada, de modo geral, como uma aprendizagem ativa, mas não necessariamente uma aprendizagem colaborativa ou cooperativa. De acordo com Prince (2004, p.3), que comenta sobre um estudo em relação à eficácia da ABP em currículos da área médica nos Estados Unidos, “o trabalho dos alunos em equipes pequenas pode ter um efeito positivo no desempenho acadêmico enquanto a aprendizagem auto-dirigida individual pode não resultar em melhora ou mesmo ter um ligeiro efeito negativo no desempenho acadêmico”.

Outra possibilidade dessa metodologia é a Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos ou Aprendizagem Baseada em Projetos, em que o intuito consiste nos estudantes trabalharem motivados e comprometidos para solucionar problemas autênticos, podendo ser abordados de modo interdisciplinar e relacionados ao currículo. Nessa metodologia, valoriza-se a autonomia dos alunos, possibilitando que desenvolvam criticamente as tarefas, e que eles próprios avaliem e demonstrem o quanto aprenderam com suas habilidades. Obviamente, essa metodologia demanda mudanças no enfoque dos professores sobre como ensinar e mudanças nas expectativas dos estudantes sobre como podem pesquisar e aprender.

Assim, a Aprendizagem Ativa possibilita uma dimensão ampliada da proposta de transversalidade entre os temas da vida e os conhecimentos científicos

e culturais, visto que evita fragmentar o ensino em “disciplinas e temas transversais” e dialoga com a transversalidade entre os temas por meio de uma teia ou rede de significados em contínua relação de construção e desconstrução.

De acordo com Araújo (2014), em sua proposta de Novas Arquiteturas Pedagógicas, a relação ensino-aprendizagem deixa de centrar-se no ensino para se apoiar na aprendizagem e no protagonismo do sujeito da educação, o estudante, tendo o professor como mediador. Há uma valorização da diversidade dos estudantes e das situações significativas e contextualizadas no mundo real que eles percebem e experimentam ativamente. Ao docente, mediador do processo de aprendizagem, compete proporcionar recursos, orientação e instrução aos estudantes, à medida que eles desenvolvem seus conhecimentos e habilidades na resolução de problemas. Esta proposta inclui a concepção de transversalidade a partir de novas formas de organizar tempos e espaços na escola, sendo utilizadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das metodologias ativas de aprendizagem para vencer o desafio de reinventar a educação, conciliando qualidade, acessibilidade e equidade:

Com isso, não apenas se muda o conceito de sala de aula baseada na transmissão exclusiva de conhecimentos: a introdução de novas ferramentas e tecnologias digitais, que promovam a interação e as relações sociais em consonância com novas configurações de produção de conhecimento pela humanidade, permite vislumbrar novas formas de organização dos tempos, espaços e relações nas instituições de ensino. (ARAÚJO, 2014, p.112).

Esse encontro das novas formas de organizar o trabalho escolar com as mudanças ocorrentes nos valores e linguagens da sociedade é realmente promissor no sentido de que possibilita buscar respostas para não só para a educação mas também para o modo de vida das pessoas em geral. Segundo COLL,

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação – ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas. As TIC têm sido sempre, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos (COLL,2010,p.17).

Ou seja, as TIC são importantes para a educação escolar não apenas como recurso no processo de ensino e aprendizagem mas também como forma de pensar novas estratégias e formas de planejar e realizar o trabalho pedagógico em geral.

2 O *DESIGN THINKING* E A EDUCAÇÃO EM VALORES

Quem tem experiência em ensinar sabe que, por mais positivo que tenha sido o resultado de um curso, de uma atividade ou de sua avaliação, este modelo, uma vez bem sucedido com uma turma, esgota-se assim que vai sendo repetido com outras turmas. Há uma complexidade na educação e consideramos que os problemas complexos podem ser melhor abordados a partir de uma concepção centrada no ser humano. Esta é a proposta do *Design Thinking* - uma metodologia de planejamento e de projetos centralizada no desejo das pessoas (Human Centered Design) em lidar com problemas complexos, sistematizada para produzir protótipos que resultem em soluções práticas e inovadoras. É uma metodologia que tem sido adotada nos Estados Unidos, tanto na educação básica quanto no ensino universitário.

O *Design Thinking* (DT) é um modelo colaborativo para organizar as ideias criativas e as ações inovadoras, sendo que, a única referência desse modelo, é o ato de ouvir as pessoas interessadas na solução de um problema. São três fases fundamentais: o ouvir, o idealizar e o implementar, que procuram estabelecer uma conexão com as informações que se coletam a partir do público usuário. A interação de vindas e idas com estas informações é chamada de processo de prototipagem: criam-se e testam-se quantos protótipos forem necessários para que o interessado conclua pela praticabilidade do protótipo final.

Design Thinking é uma mentalidade. É acreditar que nós podemos fazer a diferença, e ter um processo intencional para se aproximar de novas e relevantes soluções relevantes que criaram impactos positivos. O *Design Thinking* te dá confiança em suas capacidades criativas e é um processo que transforma desafios difíceis em oportunidades de bons projetos. É centrada no homem. O *Design Thinking* começa a partir de profunda empatia e compreensão das necessidades e motivações das pessoas — no caso de escolas, estudantes, professores, pais, funcionários e administradores que compõem seu mundo cotidiano. É colaborativo. Muitas mentes são sempre mais fortes para resolver um desafio do que apenas uma. O *Design Thinking* se beneficia grandemente com os pontos de vista em várias perspectivas. É otimista. (IDEO-RIVERDALE, 2012, p.7).

A Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, é um dos “berços” do *Design Thinking*. A partir de seus núcleos de pesquisa e extensão são realizadas parcerias com escolas públicas e privadas, de educação básica, de ensino superior e especialmente de Design. Há parcerias com escolas de Nova Iorque (Riverdale), Havaí, Texas, Califórnia, experiências em que o *Design Thinking* auxilia desde a formulação do desafio até a elaboração dos protótipos e as próprias soluções construídas. De acordo com Randolph Dominic, diretor da escola infantil e fundamental Riverdale Country School, de Nova Iorque,

o fato de professores utilizarem técnicas de design, centradas nas pessoas, para entender melhor seus alunos tem engajado mais os estudantes nas mudanças que o ambiente de aprendizagem precisa. Ao começar a planejar suas próprias experiências de sala de aula, o professor profissionaliza seu papel e permite uma mudança mais valiosa pautada pelas necessidades dos estudantes, em vez de só cumprir as demandas da escola ou da rede de ensino. *Design Thinking* é uma ação criativa e leva educadores a entender que o ato de criar um ambiente de aprendizagem realmente eficaz é uma arte ao mesmo tempo reflexiva e intencional. Se queremos mudar a educação e a aprendizagem para que sejam mais relevantes, mais eficazes e mais agradáveis para todos os envolvidos, professores precisam ser os designers-empREENhedores e redesigners do “sistema” escolar e das próprias escolas. (IDEO-RIVERDALE, 2012, p.8).

O professor, na medida em que conhece seus alunos, as peculiaridades e o cotidiano de sua escola, tem sempre a oportunidade e a responsabilidade de assumir a “cara da escola”, e criar soluções para melhorar seus processos. Para se entender melhor a proposta de uma metodologia de inovação por meio da aplicação de *Design Thinking*, profissionais designers da IDEO criaram um guia, o *Design Thinking for Educators*.

Dada a dimensão das necessidades que seus estudantes têm, sua tarefa nunca terminará ou estará resolvida. Está sempre em progresso. Mesmo que haja uma expectativa subjacente de que os educadores devem procurar a perfeição, que não pode cometer erros, que devem sempre ser modelos impecáveis. Esse tipo de expectativa torna difícil assumir riscos. Limita as possibilidades para criar uma mudança mais radical. Mas os educadores precisam experimentar também, e o *Design Thinking* é tudo sobre Aprender Fazendo. Em suma, *Design Thinking* é a confiança de que novas coisas melhores são possíveis e que você pode fazê-las acontecer. E esse tipo de otimismo é bem necessário na educação (IDEO-RIVERDALE, 2012, p.7).

No Brasil, O Instituto Akatu é uma das instituições de pesquisa e de consultorias que se interessa e tem suficiente domínio na metodologia *Design Thinking*.

O Instituto Akatu, de São Paulo, queria redesenhar seu antigo site sobre consumo consciente voltado para crianças e adolescentes para despertar ainda mais o interesse deles pelo tema e incentivar ações práticas de intervenção em suas comunidades. Mas era preciso considerar o contexto digital e as possibilidades de interatividade cada vez mais ampliadas pelos jogos e outros recursos midiáticos. O Instituto Educadigital foi parceiro do Akatu para apoiar esse trabalho por meio da abordagem do *Design Thinking* que permitiu planejar o projeto de forma colaborativa com professoras da rede pública, designers, jornalistas, além da própria equipe gestora do Akatu. Desse processo nasceu o Edukatu, uma rede de aprendizagem aberta e gratuita para professores e alunos do Ensino Fundamental de escolas em todo o Brasil. O Edukatu convida os participantes a realizar atividades por meio de circuitos gameificados, que lançam desafios, promovem debate e possibilitam o compartilhamento de produções e atividades das escolas sobre o tema do consumo consciente. (OLIVEIRA, 2014, p.116).

O *Design Thinking* pode desempenhar um papel relevante na Educação em Valores, na medida em que ajuda a criar conexões entre os desejos dos professores e dos alunos, que são integrados às práticas educativas. Com este enfoque, o *Design Thinking* não seria simplesmente uma ferramenta de ensino, mas um suporte fundamental para uma nova arquitetura pedagógica em que a transversalidade seja o componente principal dos projetos educativos.

Para ilustrar, é possível imaginar uma dimensão reticulada do Conhecimento, tanto como Ciência quanto como Cultura. Este Conhecimento seria divulgado como Educação, um sistema funcionando dentro de uma grande rede e composto por vários processos: a Escola, a Família, a mídia, e as relações sociais. A raiz etimológica do termo “rede” apresenta esta “ideia de uma coisa sustentando a outra” (HOUAISS, 2001, p.1211). Na Educação, há desejos de diversas pessoas, provenientes de distintos espaços, procurando atingir o estudante como um ser em formação para atuar na Sociedade. A contribuição do *Design Thinking* abrangeria algumas das conexões desta rede, tornando viável a solução de problemas e a inovação nos seus processos.

Na educação escolar ocorre uma complexidade de sistemas entrelaçados: a ciência, a educação, a escola, a sociedade, a família e a formação subjetiva. São sistemas com certa independência, mas que são determinados pelas suas relações com os outros, ou seja, funcionam como uma rede. Se tomarmos a educação como um sistema amplo de produção de conhecimento, verificamos que a escola como instituição também ocupa lugar relevante para desenvolver pesquisas e fazer

ciência. Há aí uma relação contínua e cíclica entre a tradição e a inovação, de modo que estas funções da educação escolar a ciência, a educação familiar, a mídia e a sociedade atuam como componentes inter-relacionados na formação dos sujeitos no meio social. Assim, a escola também precisa ser inovadora ao desempenhar suas funções institucionais de resposta ao diversos e contínuos problemas reais vividos pelas pessoas em sociedade.

Segundo Aline Oliveira (2014,p.105),

a compreensão da importância do *Design Thinking* na educação veio com o entendimento de que, em um ambiente escolar, todos os elementos precisam estar conectados. Esse processo é útil principalmente para que todos os elementos da sociedade que estejam envolvidos no processo educacional aprendam a situar as pessoas, coisas e os porquês no mundo. A comunidade em todas as faixas etárias e níveis educacionais, incluindo a família e a escola, aprendem, na ação colaborativa, a entender suas próprias necessidades e a resolvê-las.

Há uma interdependência dos diversos sistemas que atuam na educação e, dentre eles, no Projeto Político Pedagógico da Escola e nos Projetos e Ações Educativas do currículo de cada disciplina, o Design Thinking contribui como uma efetiva ferramenta na Pedagogia de Projetos, visto que é uma metodologia para a solução de problemas que se destaca por ser otimista, colaborativa, centrada no ser humano; é experimental, valoriza a experiência, o protótipo, e aproveita da ocorrência do erro, da falha, para a reconstrução dos processos com novas soluções criativas. Assim, ao criar o Projeto Político Pedagógico, tem-se a possibilidade de inovar, exercitando a autonomia, e aproveitando os desejos e os conhecimentos trazidos pelos professores, pelos estudantes e pela comunidade. O conjunto coletivo dos professores e gestores da escola, somado com a participação ativa dos estudantes e o comprometimento efetivo dos familiares pode fortalecer os vínculos necessários para criar transversalidades entre os projetos da Escola e os projetos ligados às atividades de sala de aula.

A proposta do *Design Thinking* para a Educação é oferecer novos caminhos para que o trabalho do professor seja mais intencional, colaborativo, e criativo nos seus planos e soluções desejadas na sala de aula, na escola como um todo e na comunidade que a envolve. Na prática do dia-a-dia do professor, o *Design Thinking*

pode resultar em “clima interativo positivo, maior engajamento dos estudantes, maior confiança criativa, melhor colaboração, maior liberdade de ação, interligação das diversas partes e dos participantes ligados aos projetos” (IDEO-RIVERDALE, 2012, p.10). O ponto de partida e o ponto de chegada têm uma só conexão: os estudantes. Reconhecer o protagonismo dos estudantes e propor atividades que foram produzidas coletivamente pelos professores é a garantia de abordar os problemas e avançar nas suas soluções.

3 OS IMPACTOS DO CURSO EVC3 NA PRÁTICA DOCENTE

O ponto central dessa pesquisa foi avaliar se o Curso de Especialização em Ética, Valores e Cidadania (EVC3), oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), contribuiu para que os egressos elaborassem e desenvolvessem, a partir de estratégias e de procedimentos da Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos (ABPP) e do *Design Thinking* (DT), programas adequados para uma educação em valores e cidadania na educação básica. Neste sentido, seguindo princípios declarados pelo curso EVC3, buscou-se investigar se o uso de metodologias ativas, como a ABPP e o DT, contribuem com a formação de professores, tornando-os “arquitetos do conhecimento”, isto é, capazes de projetar e construir “pontes” entre a escola e a cidadania.

O desafio deste estudo foi convergir e relacionar os temas Ética na Educação em Valores, Formação Docente, metodologias do *Design Thinking* e da Aprendizagem baseada em Problemas e Projetos, com a intenção de analisar as experiências em que eles se coadunam, criando inovações na educação escolar e produzindo efeitos na formação ética das crianças e dos jovens.

3.1 Metodologia – O campo de investigação

O campo de investigação foi a terceira edição do curso de especialização em “Ética, Valores e Cidadania na Escola” (EVC3), um curso semipresencial, oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), dirigido a professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, mas que também teve a participação de professores da rede privada que somaram cerca de 15% dos participantes. A oferta deste curso de especialização atendeu a uma demanda de formação docente e foi uma experiência bem acolhida pelo público de professores, visto que a procura foi dez vezes maior que o número de vagas oferecidas e a evasão foi cerca de 10% dos alunos. Em suas três edições, que formaram um

universo de 2300 alunos distribuídos em seus polos, o curso foi uma experiência inovadora de aprendizagem interativa, “buscando construir na prática novos modelos educativos coerentes com as demandas de re-invenção da educação” (ARAÚJO et al, 2015, p.38). Em outras palavras, o curso procurava habilitar os profissionais da educação básica para trabalhar conteúdos e princípios que promovessem a construção de valores éticos e de cidadania a partir de estratégias inovadoras de interação entre ambientes físicos e virtuais. Ao longo de suas edições, o curso evoluiu, buscando novos formatos e recursos que atendessem seus princípios. Mas este processo foi interrompido por motivos orçamentários dos órgãos públicos consorciados em sua execução e o EVC3 foi a última edição oferecida.

O curso EVC3 ocorreu em cinco módulos, com o currículo distribuído em 360 horas/aula de atividades das disciplinas, mais 120 horas/aula relativas à elaboração da monografia de final de curso. No primeiro e no segundo semestre eram cursados quatro destes módulos; e o quinto módulo era dedicado à monografia, no terceiro semestre. As turmas eram organizadas em polos, que cobriam todas as principais regiões do Estado de São Paulo; cada polo tinha 3 turmas e cada turma tinha 3 grupos com 6 alunos cada. O local dos encontros presenciais quinzenais era o de salas de aula, devidamente equipadas com a tecnologia de informática necessária para as atividades virtuais, disponibilizadas pelas unidades da Universidade de São Paulo.

De acordo com Araújo e Arantes (2015, p. 38),

Um aspecto central no projeto foi promover a formação de professores de forma ativa, dentro do conceito “learning by doing”, levando-os a conhecer esses novos paradigmas educacionais experienciando ativamente projetos sobre temáticas de ética e de cidadania; empregando diferentes ferramentas pedagógicas e linguagens na produção do conhecimento; e trabalhando em grupos colaborativos e cooperativos na busca por resolução de problemas da realidade escolar em que atuavam. Além disso, o curso também apresenta uma perspectiva interdisciplinar aliada a transdisciplinaridade, desse modo, implicando diálogo entre as áreas do conhecimento e o compartilhamento de ideias, visando um olhar mais complexo sobre determinado fenômeno.

Assim, por meio de recursos próprios dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), o curso foi estruturado em quatro dimensões: “situações-

problema; conteúdos cotidianos e interdisciplinares; trabalho coletivo; [...] e *Design Thinking*” (ARAÚJO & ARANTES, 2013, p.6). A organização do trabalho educativo e sua relação com a produção científica era um fator crucial, como podemos observar na organização curricular:

o curso também apresenta uma perspectiva interdisciplinar (Refere-se àquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos do conhecimento), aliada à transdisciplinaridade (Pressupõe a integração global de várias ciências, tendo como característica uma concepção holista de sistemas de totalidade em que não há fronteiras sólidas entre as disciplinas), desse modo, implicando diálogo entre as áreas do conhecimento e o compartilhamento de ideias, visando um olhar mais complexo sobre determinado fenômeno. E para que esse trabalho seja realizado, são utilizados os temas transversais, no caso, temas relacionados a ética e cidadania. Em consonância com esses pressupostos, apresenta-se a proposta de se trabalhar com os temas transversais nas escolas, entendendo-se que tais temas visam responder aos problemas sociais e que se constituem como eixo vertebrador do sistema educacional. Isso significa que os conteúdos disciplinares tradicionais é que devem girar em torno das temáticas transversais, as quais são o fio condutor do planejamento curricular (ARAÚJO et al, 2015, p.37).

Os conteúdos cotidianos e interdisciplinares compuseram as disciplinas Convivência Democrática, Direitos Humanos, Saúde na Escola, Educação Especial/Inclusiva, Educação Comunitária e as relações da escola com a família.

As Tecnologias de Informação e Comunicação foram ferramentas fundamentais, pois contribuíram com um dos vetores diferenciais da proposta dos cursos da UNIVESP: a interação colaborativa. Sem isso, o curso correria o risco de repetir a mesma fórmula improdutiva observada em outros cursos similares: apenas distribuir material de aulas e oferecer a opção de consultas complementares. A escolha por estratégias de interação colaborativa foi feita com a intenção de permitir o protagonismo dos cursistas, provocar o intercâmbio entre colegas e moldar a figura do professor como um tutor do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, outra característica adequada aos objetivos do curso, quanto à colaboração e à autonomia, era a utilização de portfólios como material de reflexão e aprofundamento nos temas e conteúdos e como controle de frequência ao acompanhamento das video-aulas e das leituras complementares. Para isso, o portfólio era como uma resenha, de modo a incentivar a experiência de compreender e relacionar os conteúdos, os aprendizados e conhecimentos.

Os principais softwares (programas de informática na forma de aplicativos) desenvolvidos pelo – *Project Based Learning Laboratory* (PBL), da Universidade de Stanford (EUA) foram então usados como ferramentas básicas para o desenvolvimento das atividades específicas aos objetivos do curso eram *BrainMerge/BrainStorm*, *GotoMeeting*, *Terf*, *FishBowl*, como descritos a seguir:

- *BrainMerge / BrainStorm*: estimula os alunos a terem ideias espontâneas sobre um determinado tema. Semelhante a um brainstorm (dinâmica realizada em grupo para o desenvolvimento de novas ideias), a ferramenta permite a conexão de alunos de diferentes locais e estimula a participação simultânea.

- *GoToMeeting*: é um aplicativo de video-audio conferência, que funciona como o *Skype* ou como o *HangOut*, com a vantagem da reunião não ser pública, mas restrita a participantes cadastrados e que foram convidados pelo organizador do encontro.

- *Terf*: é um programa que oferece a experiência interativa de criar, entrar, interagir e trabalhar dentro de um ambiente virtual em três dimensões, personalizado pelo grupo de alunos e que se assemelha a sala de aula de uma escola bem equipada. Cada participante escolhe e desenvolve o seu avatar³ e participa de aulas, reuniões, apresentações, gravações como se estivesse num game, ambientado numa escola rica em recursos pedagógicos e de softwares interativos. Os alunos podem usar voz, vídeos, editores de texto, internet e apresentação de slides. O ambiente criado pelo grupo fica disponível para os alunos, para os participantes de outros grupos e professores, mediadores e gestores do curso.

- *FishBowl*: é recomendado para os alunos que já fizeram reuniões no *Brain Merge* e deram vida a seus avatares na sala *Terf*. No EVC3, o grupo apresentava o seu projeto para uma plateia de algumas poucas pessoas presentes numa sala e

³ “Esta palavra também tem sido muito usada pela mídia e em informática, porque são criadas figuras semelhantes ao usuário, por exemplo, nas redes de relacionamento, permitindo a personalização dentro do computador, ganhando assim um corpo virtual. Esta criação fica parecida com um avatar por ser uma transcendência da imagem da pessoa. O nome foi usado a partir dos anos 80 em um jogo de computador.” Disponível em: <http://www.significados.com.br/avatar/> - acessado em 18/04/2014.

para mais centenas de pessoas que poderiam assistir e participar pelo Ambiente Virtual. O termo *FishBowl* significa aquário e a metodologia originou-se de aulas de cirurgias médicas reais, assistidas em uma sala envidraçada que costuma receber este nome. O *FishBowl*, como metodologia no EVC3, permitia que especialistas fossem convidados para discutir os projetos dos alunos com os próprios autores. A sessão era transmitida ao vivo, com uso de lousa digital ou no auditório da escola virtual do *Terf*, e era gravada. A experiência de participar desta apresentação compartilhada permitia que todos aprendessem a partir das críticas, sugestões e orientações a cada grupo ou aluno.

A modalidade do curso era semipresencial: as atividades eram sobretudo virtuais, por meio de assistências às videoaulas, e encontros de alunos com o tutor com seu grupo mas também ocorriam presencialmente, esses mesmos encontros e também avaliações bimestrais e apresentações de projetos de trabalhos educativos. Desta forma, os tutores cuidavam mais de guiar e orientar as atividades do grupo quanto à elaboração e desenvolvimento e execução dos projetos educativos; o ritmo de aprendizagem e o modo de cumprir com tarefas e prazos das disciplinas eram responsabilidade dos alunos.

O modelo adotado foi o de encontros presenciais ou virtuais semanais obrigatórios, com carga horária de 4 horas, mediados por um tutor que orientava, animar, incentivava os pequenos grupos de estudantes na busca de informação e de conhecimentos além dos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à resolução de problemas elaborados pelos próprios alunos em seu contexto de trabalho, vinculados às temáticas abordadas pelo curso. Os conteúdos transmitidos nas vídeo-aulas, pela UNIVESP TV, nas diferentes mídias e pelos textos impressos e digitais, tinham o papel de subsidiar a compreensão dos fenômenos estudados pelos alunos e fornecer as bases conceituais para os trabalhos. O AVA, além de ser um espaço de informações fundamentais para cada aluno, servia também como ponte que permitia articular a produção dos grupos por meio de elaboração de trabalhos que eram compartilhados integralmente e imediatamente por todos. No AVA também estavam inseridos aplicativos (softwares) que eram ferramentas comuns aos alunos.

O método do curso buscava propiciar a produção criativa dos alunos nos grupos e para isso utilizava os princípios e técnicas da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e o Design Thinking – que permitiam o desenvolvimento de atividades que contavam com a iniciativa e a dedicação dos alunos para observar problemas da realidade, propor soluções educativas e testar iteradamente sua viabilidade, antes de implementar efetivamente.

A avaliação utilizada para pontuar o aproveitamento dos alunos foi mais focalizada nos processos e produtos de seus conhecimentos do que nos controles de presença ou realização de exercícios de fixação e verificação de conteúdos. Um recurso importante foi a utilização de portfólios individuais em que cada aluno deveria pesquisar e representar por meio de diferentes linguagens a sua compreensão.

3.2 Metodologia - Objetivos da pesquisa

3.2.1 - Objetivo Geral

Analisar os impactos do curso de especialização EVC3 nas concepções e nas práticas profissionais dos professores a respeito dos temas ética, valores e cidadania.

3.2.2. - Objetivos Específicos

1. Analisar os impactos dos conteúdos do curso EVC3 nas concepções dos professores sobre ética, valores e cidadania;
2. Analisar os impactos da metodologia do curso EVC3 na prática profissional dos professores sobre ética, valores e cidadania;

3.3 Instrumentos de investigação e procedimentos para a coleta dos dados

Para compreender a contribuição do curso EVC3 na Formação Docente, foi realizado um levantamento bibliográfico com os principais autores que produzem estudos em torno dos temas Ética, Valores, Cidadania, Formação Docente para a Educação Básica assim como o manual de proposta do curso. Este estudo permitiu analisar como as estratégias do curso de especialização poderiam contribuir adequadamente no trabalho Docente da Educação Básica com os conteúdos atitudinais.

Para coletar dados sobre os impactos do curso EVC3 no trabalho docente de elaboração de projetos relacionados aos conteúdos atitudinais e para investigar descritivamente se foi “construída uma ponte” entre o conhecimento trabalhado no curso, as concepções dos professores sobre ética, valores e cidadania e a aplicação de inovações na prática da sala de aula, foi enviado um questionário auto-aplicável (*SurveyMonkey*)⁴ aos egressos do curso. Este questionário constava de 5 perguntas fechadas e 11 abertas e foi respondido por 63 alunos que representaram uma “amostra não-probabilística por conveniência” (BABBIE,1999,p.159) de 21% do universo de 300 alunos que terminaram os módulos do curso e que receberam a solicitação para contribuir com a pesquisa. Foi realizado um pré-teste com aplicação prévia dos instrumentos que foram utilizados para coleta de dados a 3 entrevistados com a finalidade de revisar o texto de apresentação da pesquisa, avaliar e aperfeiçoar a clareza e precisão dos termos, a quantidade a forma e a ordem das perguntas; estas aplicações não forneceram dados ao levantamento.

⁴ Segundo a concepção de Freitas (2000, p.105), o termo *survey* é traduzível por levantamento, e desta forma pode-se compreender que é um método de pesquisa por meio de questionário como principal instrumento, que procura coletar dados quantitativos que possam descrever uma população no seu ambiente natural e presente. As variáveis escolhidas servirão para essa descrição e medição, mas não para um controle delas, de modo a levar a uma relação de causa e efeito. O maior valor deste método é sua possibilidade de levantar dados com características que dificilmente seriam conseguidos por outros métodos científicos. O termo *SurveyMonkey* é a marca de uma empresa desenvolvedora de pesquisas online que utiliza o método de pesquisa *survey* e que foi a plataforma utilizada para o levantamento de dados deste estudo.

As perguntas foram elaboradas buscando relacionar os objetivos formulados com a coleta dos dados por meio do questionário. Sendo assim, é possível observar uma ordenação lógica entre os objetivos e as questões como segue abaixo.

Para responder aos objetivos específicos 2 e 3 - Analisar a implementação dos princípios do curso EVC3 na prática profissional dos professores da Educação Básica; Identificar a influência da metodologia do *Design Thinking* no desenvolvimento de projetos de construção de valores e cidadania na escola, foram realizadas as seguintes questões:

A partir dos conteúdos abordados no curso EVC, você conseguiu implementar algum projeto ou atividade de promoção de cidadania e construção de valores na sua sala de aula ou na sua prática profissional? (Questão 4.1);

- Quais foram os resultados desse trabalho? (Questão 4.2);

- A perspectiva do Design Thinking contribuiu para o desenvolvimento do projeto ou atividade? (Questão 4.3).

Para responder ao objetivo específico 1 - Identificar as concepções sobre ética, valores e cidadania dos professores da Educação Básica que participaram do Curso de Especialização EVC3, foram realizadas as seguintes questões:

- Quais valores você considera que conseguiu implementar na sua prática profissional a partir dos conhecimentos abordados no curso EVC? (Questão 5.1 do survey);

- O que são valores de ética e de cidadania para você? Dê a sua própria definição. (Questão 5.2 do survey);

- Por favor, enumere os três valores mais importantes para você. (Questão 5.3 do survey);

- Para cada um deles, por favor, especifique o porquê da sua importância. (questão 5.4 do survey).

Ainda, para responder ao objetivo específico 1, mas buscando analisar o enfrentamento de situações cotidianas de sala de aula indisciplinada a partir das

concepções sobre ética, valores e cidadania aprendidas no curso EVC3, foram realizadas as seguintes questões:

- *O que você faz na sua prática educacional para enfrentar e/ou promover as situações descritas abaixo?* (Questão chave)
- *Enfrentar situações de indisciplina na sala de aula?* (Questão 6.1)
- *Promover a articulação entre escola e comunidade?* (Questão 6.2)
- *Promover a construção de valores de ética e cidadania?* (Questão 6.3)
- *Enfrentar situações de discriminação e preconceito entre alunos na escola ou na sala de aula?* (Questão 6.4)

A respeito da questão 6.4, é relevante destacar que, os termos *discriminação e preconceito*", apesar de questionáveis, foram usados no *survey* e no texto para preservar a conformidade com as legislações. No artigo 3º da Constituição, lê-se que "constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Consideramos que "discriminação e preconceito" são termos questionáveis quanto a sua adequação para tratar da intolerância e do desrespeito, pois não se pode vetar a pessoa de ter "conceitos" - a pessoa pode ter conceitos negativos em relação àqueles que são diferentes ou deficientes; o que não é admissível é a atitude preconceituosa e é nesse sentido que as respostas foram analisadas.

O significado e a etimologia do verbo "discriminar", segundo o dicionário de Houaiss (2001), é: "perceber diferenças; distinguir, discernir". Deste modo, a "discriminação" não só deve ser aceita, mas pode ser sempre aprimorada, pois é fundamental para providenciar recursos para lidar com as diferenças subjetivas ou culturais. Como exemplo, no caso da pessoa com deficiência, ela própria quer que as pessoas discriminem sua característica especial, mas ela não quer ser segregada; pelo contrário, ela quer ser incluída mesmo com a sua diferença ou deficiência. No PCN (2007, p.69) incorre-se no mesmo equívoco - usa-se o termo "preconceito e discriminação", mas a explicação refere-se ao repúdio a todas as

formas de segregação, visto que ela afronta a dignidade humana; segregar é um ato contrário à valorização da dignidade humana, mas discriminar é conscientemente um refinamento da percepção e só pode ser condenável se há a atribuição de defeitos ou deformações em quem realmente não os tem. Pela importância e pela repercussão destas definições, recomendamos estudos ulteriores que avancem mais nessas questões e no momento encerramos essa ressalva.

No *survey* também foram solicitadas informações sobre o perfil e a condição do aluno, conforme as questões abaixo:

- *Você respondeu ao questionário de avaliação final do curso EVC3, em dezembro de 2014?* (Sim. Não. Não lembro).

- *Você concorda em participar desta pesquisa?* (Sim. Não).

Questão 1 - *Qual o seu polo?*

Questão 2 - *Sexo.*

Questão 3 - *Qual o tipo de instituição da escola em que trabalha como professor: pública ou privada?*

O material desta pesquisa sobre o perfil e a condição do aluno permite que, posteriormente, sejam realizados estudos para mapear os impactos do curso de acordo com essas variáveis.

3.4 Apresentação dos resultados e análise dos dados

Dentre a diversidade de usos para o termo *impacto*, utilizaremos a definição formulada pela pesquisadora Adriana Bauer (2010, p.9): impactos são os “resultados e efeitos da intervenção a longo termo e que se mantêm mesmo após o término da intervenção”. Consideraremos os impactos do curso EVC3 na formação para o trabalho docente daqueles alunos que tiveram aproveitamento satisfatório em todas as etapas do programa.

O curso teve 85% de professores de escolas públicas, e este parece ser o público pretendido na proposta do curso que procurava oferecer aos profissionais de educação básica do Estado de São Paulo uma formação em projetos educativos que atendesse à necessidade crescente de lidar com uma variedade mais heterogênea de alunos de modo a promover, no cotidiano das escolas, ações de formação ética e construção de valores morais que visassem a cidadania, o protagonismo dos jovens e o respeito à diversidade humana, tal como formulado no Manual do Curso (ARAÚJO, ARANTES, 2013, p.10).

O público do curso foi de 30% de alunos do sexo masculino e 70% de alunos do sexo feminino.

As questões do *survey* geraram dados sobre quatro tipos de impactos sobre o trabalho docente:

- Impactos na implementação de projetos ou atividades de promoção de cidadania e construção de valores nas salas de aula e escolas;
- Impactos da metodologia do *Design Thinking* no desenvolvimento de projetos de construção de valores e cidadania na escola;
- Impactos nas concepções sobre ética, valores e cidadania dos professores da Educação Básica que participaram do Curso de Especialização EVC3;
- Impactos do curso EVC3 na prática docente para enfrentar situações de indisciplina, preconceito e discriminação, ou para promover a articulação entre escola e comunidade ou a construção de valores de ética e cidadania.

Os dados coletados foram analisados segundo duas dimensões: a tendência das respostas mais frequentes; a conformidade dessas respostas em relação aos pilares do curso: a conceituação em relação à Ética, à Convivência Democrática, aos Direitos Humanos, à Inclusão Social, ao *Design Thinking*. Os dados foram organizados em Quadros e tratados de forma descritiva de forma a analisar qualitativamente as descrições dos entrevistados.

3.4.1 Impactos na implementação de projetos ou atividades de promoção de cidadania e construção de valores nas salas de aula e escolas

Com o objetivo de analisar se os princípios do curso EVC3 foram implementados nas salas de aula e escolas dos professores da Educação Básica que participaram do Curso, e para coletar dados sobre os *Impactos do curso EVC3 na prática profissional para lidar com conteúdos de ética, valores e cidadania*, foram realizadas as perguntas 4.1, 4.1.1, 4.2. Para avaliação da prática em conteúdos de ética, valores e cidadania foi feita a seguinte questão (4.1): *A partir dos conteúdos abordados no curso EVC, você conseguiu implementar algum projeto ou atividade de promoção de cidadania e construção de valores na sua sala de aula ou na sua prática profissional?* Foram coletadas e analisadas 55 respostas: 42 (76,3%) responderam afirmativamente e 13 (23,6%) responderam negativamente. Para os casos em que o professor conseguiu implementar algum projeto a questão 4.1.1 pedia que ele descrevesse com detalhes esse projeto ou atividade; 40 professores responderam essa questão.

Podemos analisar que um dos objetivos lançados para o curso EVC3 era a capacitação dos professores para criarem colaborativamente e desenvolverem projetos ligados à educação em valores, ética e cidadania. Cerca de 76,3% dos professores cursistas pesquisados implementaram algum projeto na sua prática a partir dos conteúdos abordados no EVC3, o que indica um aproveitamento significativo para a formação docente dos egressos. A análise das declarações dos entrevistados mostra que os professores egressos orientados a utilizarem inovações nos seus planos de trabalho, desenvolveram projetos e avançaram na transversalidade para trabalhar os temas da ética, valores e cidadania, no protagonismo de professores e estudantes, e na promoção da articulação escola-comunidade. Uma abordagem desse tipo pode ser vista nas respostas de duas professoras, nas quais mostram como seu grupo adotou uma solução para instigar a

reflexão dos alunos sobre atitudes de disciplina a partir de um recurso pedagógico não convencional mas suficiente para atender aos parâmetros formulados no EVC3:

Professora A:

A partir do conhecimento adquirido no curso, foi possível criar um projeto versado na construção de valores, tendo como base o desenvolvimento lúdico nas crianças. A prática do jogo de tabuleiro foi a escolha desse projeto. Por meio de cartas que instigavam os participantes a pensarem a respeito de situações do cotidiano pautadas em valores e cidadania na escola e na sociedade. O objetivo desse projeto era conseguir minimizar o fator indisciplina no ambiente escolar.

Inicialmente, os resultados foram satisfatórios com as turmas iniciais do Ensino Fundamental. No entanto a aplicação com os anos finais do ciclo III (EF) necessitou de uma adequação, pois o público não aceitou colaborar com o trabalho no enfoque Valores e Cidadania. A adequação foi a seguinte: os tabuleiros foram emprestados para professores de diversas disciplinas e eles ficaram responsáveis pela criação de cartas (perguntas e respostas) voltadas para a área de ensino de cada um. A partir disso, houve a aplicação como uma espécie de gincana, na qual os vencedores receberam premiações. Desde o início do desenvolvimento do projeto, o foco competição não fazia parte da nossa estrutura de pensar, queríamos que os alunos participassem pelo desejo de participar e fazer parte de todo esse processo.

A prática de trabalho através do DT contribuiu para uma nova roupagem na minha atuação profissional. Partir de um "problema" e tentar entendê-lo e posteriormente criar uma solução - mesmo que necessite de "reparos" - foi fundamental ao desenvolvimento do meu projeto e de algumas vivências em sala de aula.

Professora B:

Desenvolvemos um jogo de tabuleiro com cartas com perguntas e respostas sobre ética, valores e cidadania e com esse mesmo tabuleiro era possível que qualquer professor de qualquer disciplina utilizasse, bastando apenas criar perguntas e respostas em sua disciplina. Enquanto estava em sala de aula até junho/2014 utilizei no curso Técnico de Contabilidade e no 1º Ano do Ensino Médio, depois, desse período assumi um Cargo Administrativo e saí da sala de aula mas continuo na escola.

As professoras usaram de criatividade e inovação, a partir dos princípios da proposta do EVC3, e a leitura dessa resposta revela que a partir do objetivo de uma intervenção para minimizar a indisciplina e construir valores lançam mão de um recurso lúdico, eficiente para seus propósitos educativos e que contempla o processo criativo típico do *Design Thinking* por ter cumprido a etapa fundamental de ouvir as pessoas imersas no problema para extrair delas uma solução viável. Ressalta-se na análise das declarações acima que a ênfase dada durante três semestres e em todos os espaços de ensino do EVC3 sobre a sutileza dos

processos de ouvir, criar e implementar, fundamentais para desenvolver e implementar o projeto integrador de cada grupo, com a orientação permanente para que fosse utilizados os procedimentos do *Design Thinking*, parece ter sido suficiente para promover uma prática docente menos diretiva e mais propícia ao protagonismo dos alunos, à análise aprofundada dos eventos do cotidiano escolar utilizando concepções ampliadas sobre os direitos humanos e a convivência democrática.

Com relação aos resultados alcançados pelos projetos implementados, foi feita uma questão aberta (4.2) sobre os resultados deste trabalho e foram analisadas as declarações dos 40 professores que realizaram algum projeto relacionado a valores ou cidadania. Deste total, 7 respostas foram consideradas com conteúdo inadequado à pergunta. Estas 33 respostas foram então classificadas em 15 tipos diferentes para análise dos impactos dos conteúdos e metodologia do EVC3 não só na prática docente como também no aprendizado dos alunos (Quadro 1):

Resultados Projetos Cidadania e Valores	
Respostas frequentes	Número de ocorrências
<i>favoreceu a criação de um perfil de estudante ativo, protagonista</i>	6
<i>os alunos aprenderam a conversar, criticar e resolver conflitos</i>	4
<i>favoreceu o conhecimento de mais direitos do cidadão e da comunidade</i>	4
<i>ocorreu mais diálogo e projetos</i>	3
<i>os alunos ficaram ocupados com atividades direcionadas</i>	3
<i>favoreceu a tolerância e o respeito às diferenças</i>	3
<i>ocorreu mais leitura</i>	2
<i>favoreceu o trabalho coletivo dos professores</i>	2
<i>foram ampliados os laços com comunidade</i>	1
<i>evitou desperdício de merenda</i>	1
<i>os alunos perceberam a ética no aprendizado</i>	1
<i>provocou a observação do entorno da escola</i>	1
<i>diminuiu o vandalismo na escola</i>	1
<i>favoreceu mudanças na prática docente</i>	1

Quadro 1 - Resultados Projetos Cidadania e Valores

Fonte: SILVA, C. (2016)

Foi possível identificar que alguns dos conteúdos que constituem os pilares mais importantes da proposta do curso: a Ética, a Convivência Democrática, os Direitos Humanos e a Inclusão Social, foram devidamente contemplados, como se observa nos dados. Essa tendência que ocorreu em 65% dos resultados, demonstra

que o impacto pretendido com o curso foi satisfatoriamente alcançado pela maioria dos professores que implementaram projetos. Ainda com relação a esse efeitos, os projetos podem ser investigados a partir de duas categorias: aqueles que apresentam o desenvolvimento de conteúdos éticos (6 respostas) e aqueles que apresentam o desenvolvimento de conteúdos de cidadania (7 respostas). Os projetos com princípios éticos são aqueles mais voltados para o desenvolvimento de características pessoais, com mais tendência a atitudes de diálogo, respeito e tolerância. Os projetos com princípios de cidadania são aqueles voltados atitudes de trabalho coletivo em prol dos laços com a comunidade e o entorno da escola. Esta diferença equilibrada entre projetos éticos e projetos de cidadania merece pesquisa que ultrapassa os dados aqui coletados, visto que são dois tipos de projetos que mostram impactos positivos do curso EVC3 como resultados da prática dos professores nas salas de aulas e na escola. A nossa hipótese é a de que a proposta do curso, com farto material sobre suas principais dimensões, ética, direitos humanos, democracia, inclusão e a metodologia do *Design Thinking* centrada no ser humano, foi determinante para formar essa visão ampliada dos professores nas suas relações com os alunos.

Dentre as respostas, ressaltamos as respostas de 2 professores com o comentário de que o trabalho com projetos de educação em valores pode melhorar a socialização e autonomia dos alunos, pois traz motivação individual e faz que o grupo se movimente em direção a um objetivo, como a disciplina neste caso:

Professora C:

Foram muito positivos, houve mudança de comportamento de alguns alunos. Diminuiu a indisciplina e houve um maior interesse pela disciplina.

Professor D:

Os resultados são crianças menos agressivas, com maior sociabilidade e capacidades diferenciadas de resolução de conflitos, que pensam no amigo, que se desentendem e se acertam, mesmo sem interferência do professor. A construção do hábito e dos valores, além da responsabilização pelos atos e atitudes também se tornou algo intrínseco e todos eles têm isso internalizado.

De maneira direta não. Mas o trabalho com promoção de cidadania e construção de valores passou a ser mais crível e possível dentro da sala de aula, através de todas as atividades e projetos realizados. Dentro do meu trabalho a ética, os valores e a cidadania passaram a ser valores intrínsecos na prática e no viver cotidiano das crianças, através de todas as ações, brincadeiras e atividades propostas, na construção diária de hábitos e conceitos que lhes garantam a criticidade necessária para desenvolver o senso de cidadania, a busca pelos direitos e a constante evolução no

sentido de serem pessoas melhores, mais solidárias e éticas em todos os aspectos de suas vidas.

3.4.2 Impactos da metodologia do *Design Thinking* no desenvolvimento de projetos de construção de valores e cidadania na escola

Com os objetivos de identificar a influência da metodologia do *Design Thinking* no desenvolvimento de projetos de construção de valores e cidadania na escola e de coletar dados sobre os impactos desta metodologia do curso EVC3 na prática profissional para lidar com conteúdos de ética, valores e cidadania, foram aplicadas as perguntas 4.3, 4.3.1 e foram coletadas e analisadas 55 respostas em relação à contribuição da perspectiva do Design Thinking para o desenvolvimento dos projetos e atividades.

Em relação à importância da Metodologia do Design Thinking no desenvolvimento de projetos de construção de valores e cidadania na escola foi feita a questão 4.3: *A perspectiva do Design Thinking contribuiu para o desenvolvimento do projeto ou atividade?* Foram coletadas e analisadas 55 respostas, das quais 27 (49,1%) responderam afirmativamente e 28 (50,9%) responderam negativamente. A questão 4.3.1 - *Em caso positivo, descreva com detalhes como o Design Thinking foi trabalhado no projeto ou atividade* – teve 26 respostas abertas, coletadas e analisadas.

A análise destas questões considerou como ponto de partida que, em termos da educação escolar, o *Design Thinking* pode servir como um conjunto de procedimentos a serem utilizados na definição de problemas da realidade e na criação e implementação de soluções para os constantes desafios que aparecem no cotidiano da sala de aula. Como é uma ferramenta nova neste âmbito escolar, o dado de 27 professores (49,1%) terem afirmado que o *Design Thinking* contribuiu para seu trabalho com projetos faz pensar que esta é uma adesão significativa, por razões diversas como se observa nas declarações abaixo:

A prática de trabalho através do DT contribuiu para uma nova roupagem na minha atuação profissional. Partir de um "problema" e tentar entendê-lo e posteriormente criar uma solução - mesmo que necessite de "reparos" - foi fundamental ao desenvolvimento do meu projeto e de algumas vivências em sala de aula.

A ideia de um grupo para pensar juntos e criar um produto ou desenvolver um processo, escutar as pessoas envolvidas, pensar em soluções para os problemas, na verdade, a metodologia do Design Thinking tem os princípios da gestão democrática e construção de uma educação de qualidade. Essa metodologia nos ajudou muito para o diálogo e decisões coletivas.

Outro tipo de dado importante nesta pesquisa sobre a utilidade do *Design Thinking* no desenvolvimento de projetos e atividades educativas, foi que dos 42 professores que implementaram algum projeto, 27 deles afirmaram a sua importância e 15 negaram a contribuição do *Design Thinking* para o seu desenvolvimento. Esse conjunto de 15 professores que não utilizaram essa metodologia representa 35,7% do total de projetos implementados – o que nos demandou uma leitura minuciosa em busca de possíveis explicações para essa ocorrência. Nossa análise considerou o seguinte:

- destes professores, quatro deles consideraram que o material (aulas, vídeos, textos) do curso EVC3 era muito rico e usaram isso para continuarem com suas práticas sem inovar no modo de desenvolver o projeto mas com muitos novos conteúdos agregados. O exemplo abaixo serve para ilustrar estas considerações mas este é, sem dúvida, um ponto que mereceria estudos mais aprofundados acerca de sua natureza:

Acreditamos que a observação do entorno da unidade escolar de forma sistemática e reflexiva por parte de professores e aluno tem contribuído para melhor compreensão desse espaço e das relações que o permeiam, sendo essa compreensão importante para conduzir um processo de ensino-aprendizagem relevante e significativo;

- outros cinco professores, três com formação em sociologia, enfatizaram que o desafio lançado pelo curso EVC3 era promoverem uma cultura junto aos alunos para o exercício dos valores de ética, cidadania, democracia, direitos humanos, como no caso das assembleias escolares ou de classe, que alguns já desenvolviam. Exemplo:

Na realidade, a promoção dos valores não ocorreu nem tem ocorrido através de projetos ou atividades específicos. Esse trabalho acontece em todos os momentos da minha prática com as crianças. Construí, com elas,

uma cultura de respeito, de ética, pautada nos valores democráticos. E essa lógica permeia todas as nossas aulas e o nosso convívio. Pouco a pouco, tenho percebido que as crianças incorporaram os valores. Suas atitudes mostram isto. Mas é uma construção que não traz resultados imediatos. É preciso insistir e manter essa cultura.

Realizei a Assembleia de Escolares e o Fórum Escolar contando com a presença de pais de alunos e moradores da comunidade. Fiz uso dos vídeos do curso para motivar a participação. Inicialmente foi muito difícil, principalmente porque tive uma expectativa alta, mas a participação foi baixa, evoluindo paulatinamente. Maior participação dos alunos nas aulas em suas salas e ampliação da frequência de pais em atividades da escola;

- quatro desses alunos do EVC3 que tinham cargo de gestão, e sem contato com a regência de classe, consideraram que o benefício do curso, com suas concepções sobre ética, era poderem estabelecer metas para o trabalho dos professores e não tiveram a prática de criar e implementar um projeto de educação em valores.

A implantação das práticas se reportarão ao meu trabalho pessoal e a orientações que passo para professores e colegas. Além do contato com pais e alunos. Por não ser um projeto aplicado em sala de aula o benefício que vejo é trazer valores significativos nas relações que tenham e também propiciar que as pessoas pensem sobre isto.

As contribuições do EVC potencializaram a formação dos professores. Compartilhar o material favoreceu as discussões em grupo.

As escolas apresentaram vários projetos que contemplaram projetos sociais para a formação da cidadania.

Ou seja, parece que os professores que já possuíam alguma prática educativa com projetos nos temas da ética foram menos permeáveis à influência das novidades e detalhes diferenciais constantes da metodologia do *Design Thinking*, o que permite concluir que a formação docente pode ter maior alcance se as práticas costumeiras dos professores tiverem maior espaço dentro das atividades do curso para serem debatidas, criticadas e renovadas.

Em síntese, a partir das respostas dos professores, podemos considerar que o *Design Thinking* pode ser, desde que bem conduzido, uma metodologia simples, rápida e objetiva, que ajuda nas tarefas de educar as pessoas em grupos. Essas características ficam ainda mais relevantes se considerarmos que a educação em valores encontra parâmetros éticos nos procedimentos do *Design Thinking*: ouvir respeitosamente as pessoas; criar soluções colaborativamente; implementar aquilo

que verdadeiramente as pessoas desejam para a melhoria das condições coletivas vivenciadas pelo grupo. As críticas ao *Design Thinking* como uma nova metodologia foram mais no sentido de que para ser proveitosa os seus procedimentos devem ser praticados para que o professor obtenha melhores resultados com os trabalhos dos grupos de alunos. Estas características podem ser observadas nas declarações dos professores como seguem abaixo:

[...]Foi notório que durante a construção dessa proposta houve um intenso trabalho coletivo em que foi necessário utilizar formas de pensar, de fazer e de sentir em conjunto o que contribuiu muito para fortalecer o trabalho em equipe em busca de respostas para o nosso desafio.

Embora seja muito novo para a área de educação fez com elaborássemos planos rápidos e a longo prazo para solucionar nossa demanda, é importante um treinamento para seu uso, mas acredito que a dinâmica seria ótima para inovações em sala de aula, e com alunos maiores sendo usado diretamente com eles.

Em partes, pois o grupo apresentou muita dificuldade em trazer soluções para os problemas levantados. Acredito que a própria ação de discussão de ideias e reavaliação das mesmas, pode ser considerado uma etapa, mesmo tímida da metodologia do Design Thinking.

É também importante observar que são necessários estudos mais extensos sobre as causas que determinaram que 37,5% dos professores criaram, desenvolveram e implementaram na prática seus projetos em ética, valores e cidadania mas não utilizaram os procedimentos do *Design Thinking*. Na leitura do *survey* pudemos observar críticas à metodologia e ao currículo do curso que nos auxiliaram a compreender tangencialmente esse fenômeno mas sem permitir maiores conclusões. Dois professores citam a discrepância entre as propostas do EVC3 e a realidade desfavorável encontrada em sua escola para um trabalho com projetos inovadores. Outros três professores criticaram a execução da proposta do curso, e indiretamente a sua metodologia, a ponto de interromperem sua participação:

Embora seja muito novo para a área de educação [o Design Thinking] fez com elaborássemos planos rápidos e a longo prazo para solucionar nossa demanda, é importante um treinamento para seu uso, mas acredito que a dinâmica seria ótima para inovações em sala de aula, e com alunos maiores sendo usado diretamente com eles.

Não concluí o curso. Acredito que os textos e os vídeos não dialogavam com a condução dos encontros e discussões, e isso me pareceu um tanto quanto redutor, como se subestimassem a potencialidade acadêmica dos

cursistas. Sei que a proposta do curso não era de Stricto Sensu, mas achei esvaziado de conteúdo (reforçando, nos encontros)

Eu não finalizei o curso, pois não concordei com o grupo em relação ao procedimento de intervenção.

Não concluí o curso; deixei ainda em 2013. Achei que a proposta não correspondia ao que era trabalhado.

Contudo pode-se dizer que o curso teve um impacto significativo no propósito de levar aos professores uma metodologia que facilitasse seu trabalho de criar, desenvolver e implementar projetos e práticas educativas relativas à Ética, Valores e Cidadania. Outro dado relevante foi que apesar de observarmos na proposta do curso EVC3 uma diferença entre a intervenção nos processos escolares conforme o *Design Thinking* e o modelo de monografia acadêmica exigido para os relatórios dos projetos integradores, os alunos não relataram no *survey* esse tipo de dificuldade, e, pelo contrário, parece que a formalização dos textos dos trabalhos promoveu competências para a iniciação científica como se observa no fato de que dois alunos declararam que apresentaram seus projetos no Congresso Internacional da Associação de Educação Moral, e três alunos produziram artigos científicos para revistas especializadas.

3.4.3 Impactos nas concepções sobre ética, valores e cidadania de professores da Educação Básica que participaram do Curso de Especialização EVC3

Com o objetivo de identificar as concepções sobre ética, valores e cidadania dos professores e coletar dados sobre os impactos do EVC3 quanto aos valores implementados na prática do professor, foram realizadas as perguntas 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4. A respeito dos valores implementados na prática do professor, a questão 5.1 solicitava que ele listasse até 5 opções de valores que conseguiu implementar na sua prática profissional a partir dos conhecimentos abordados no curso EVC. Foram coletadas e analisadas 218 respostas. A partir destas respostas foi perguntado aos professores (questão 5.2) sobre a sua própria definição dos valores de ética e de cidadania e foram coletadas e analisadas 48 respostas. A questão 5.3 pediu que o professor enumerasse os 3 valores mais importantes e na questão 5.4 ele justificou

as suas escolhas. Nestas duas questões foram coletadas e analisadas 144 respostas.

Os valores apontados pelos professores como sendo os que foram trabalhados em seus projetos, apresentaram a seguinte distribuição (Quadro 2):

<i>Respeito / respeito às diversidades / respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa</i>	50		
<i>Coletividade / consciência coletiva</i>	15	<i>Formação continuada</i>	2
<i>Valores éticos / ética</i>	15	<i>Humildade</i>	2
<i>Cidadania</i>	11	<i>Organização</i>	2
<i>Direitos humanos</i>	10	<i>Protagonismo social</i>	2
<i>Solidariedade</i>	10	<i>Aceitação</i>	1
<i>Ética</i>	7	<i>Afetividade</i>	1
<i>Igualdade</i>	7	<i>Alteridade</i>	1
<i>Tolerância</i>	7	<i>Altruísmo / caridade / compaixão</i>	1
<i>Autonomia dos alunos</i>	6	<i>Atitude</i>	1
<i>Empatia</i>	6	<i>Comprometimento</i>	1
		<i>Comunicação sustentável</i>	1
<i>Amizade</i>	5	<i>Defesa pacífica de conceitos e concepções pessoais</i>	1
<i>Responsabilidade</i>	5	<i>Diversidade e pluralidade cultural</i>	1
<i>Diálogo</i>	4	<i>Expressão</i>	1
<i>Inclusão</i>	4	<i>Interpessoalidade</i>	1
<i>Justiça</i>	4	<i>Mais compreensão e respeito pelo outro.</i>	1
<i>Olhar para a diferença</i>	4	<i>Não discriminação</i>	1
<i>Ambiente</i>	3	<i>Ouvir mais</i>	1
<i>Convivência saudável</i>	3	<i>Persistência</i>	1
<i>Democracia</i>	3	<i>Serviço</i>	1
<i>Deveres e direitos</i>	3	<i>Valorizar a particularidade de cada aluno</i>	1
<i>Honestidade</i>	3	<i>Voluntariado</i>	1
<i>Participação coletiva</i>	3		
<i>Cooperação</i>	2		
<i>Equidade</i>	2		

Quadro 2 - Valores implementados na prática – Questão 5.1

Fonte: SILVA, C. (2016)

De acordo com o Manual do Curso EVC3, o objetivo principal do curso era:

oferecer, aos profissionais de educação básica do Estado de São Paulo, uma base de conhecimentos sobre ética profissional e na educação, os processos de construção de valores socialmente desejáveis e seus reflexos para o desenvolvimento da cidadania ativa (ARAÚJO, ARANTES, 2013, p.10).

Assim, ao analisar os valores implementados na prática, consideramos que valores como: *amizade, autonomia, empatia, ética, respeito às diversidades, igualdade, consciência coletiva, tolerância, solidariedade, respeito*, atendem ao

critério de serem “socialmente desejáveis”; e que os valores: responsabilidade, coletividade, direitos humanos, e cidadania, podem ser relacionados com a promoção do “desenvolvimento da cidadania ativa” e são fundamentais para o convívio social. Ou seja, em relação aos valores trabalhados na educação escolar, há segurança em afirmar que houve um impacto significativo do EVC3 na formação do professor pois os conteúdos e atividades da proposta do curso coincidem com as concepções trabalhadas pelos docentes sobre ética, valores e cidadania.

Para a questão sobre os Valores do Professor, que perguntaram sobre os valores principais para cada professor e suas justificativas, foram produzidas 144 respostas por 48 egressos, excluídas 12 respostas que estavam incompletas ou indefinidas (Quadro 3). Os valores mais citados pelos professores, Respeito, Solidariedade, Honestidade, coincidem quase totalmente com os Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério da Educação e Cultura: Respeito, Justiça, Diálogo e Solidariedade e com a proposta do curso EVC3 na qual tem-se que,

visando a promoção da democracia, da cidadania e a construção de valores socialmente desejáveis, a educação escolar deve focar, de maneira transversal e sistêmica, conteúdos estreitamente vinculados ao cotidiano, às preocupações sociais e aos interesses da maioria da população (ARAÚJO, ARANTES, 2013, p.12).

Respeito	34
Solidariedade	13
Honestidade	9
Responsabilidade	6
Tolerância	6
Empatia	6
Justiça	6
Ética	5
Conhecimento	5
Humildade	4
Cidadania	4
Democracia	3
Alteridade	3
Amabilidade <amor>	3
Questionamento	3
Liberdade	2
A família	2
Equidade	2
Participação	2
Consciência crítica	2

Autonomia	2
Diversidade e pluralidade cultural	2
Liberdade	2
Esperança	2
Valorização <do ser humano>	2
Aceitação	1
Sinceridade	1
Olhar comunitário	1
Deveres	1
Comprometimento	1
Fé	1
Inclusão	1
Ser pacífico	1
Compreensão	1
Compaixão	1
Dignidade	1
Identidade	1
Dinheiro	1
Juízo	1
Confiança	1

Quadro 3 - Valores dos professores – os mais importantes – Questão 5.3

Fonte: SILVA, C. (2016)

As definições sobre valores que foram coletadas no *survey* (os 48 entrevistados produziram 144 respostas, com 40 tipos de valores diferentes), apresentaram convergência significativa entre os conteúdos e atividades do currículo do EVC3 e as concepções e práticas profissionais dos professores, como se vê nos exemplos abaixo:

A ética se relaciona a valores, ao que eu valorizo e a cidadania é viver em sociedade, respeitar o próximo e suas diferenças. Para viver em sociedade é necessário seguir regras e normas, muitas delas são informais, mas a sociedade as respeita, cultivam. Atualmente, um dos valores que todos devemos cultivar é o respeito ao outro, a convivência com o diferente, ou seja, as relações interpessoais.

Ética diz respeito aos comportamentos aceitáveis e compartilhados por um grupo social. É a reguladora das ações. Ela também direciona o sujeito para um determinado estilo de vida. É como se fosse uma filosofia do comportamento humano. Cidadania diz respeito à tomada de consciência e ao exercício dos direitos e dos deveres que cada um tem dentro de um grupo social.

São práticas que as pessoas devem incorporar em seu dia a dia para que todas possam desfrutar dos bens que a democracia proporciona, de maneira responsável e respeitosa com todos os participantes, a fim de que juntos ocorra a ampliação de direitos e das práticas de cidadania.

Ética é o modo como pensamos, refletimos antes de tomar alguma ação que é condizente aos nossos valores ou aquilo que acreditamos ser o certo a fazer. Cidadania envolve o respeito às pessoas, a ajuda dada sem esperar algo em troca.

São aqueles que contribuem na definição de ser humano, ser de relações e que se constrói na relação com o outro; são valores que nos ajudam a olhar o outro, encontrar a humanidade no outro e assim, crescer juntos.

As declarações dos professores mostraram que ao desenvolverem atividades e projetos educativos voltados para os temas da ética, o egressos conduziram seus projetos por princípios direcionados à convivência democrática, os direitos humanos, a inclusão social e à formação do caráter do sujeito, o respeito, e o protagonismo, o que configura um impacto positivo do curso em relação a seus objetivos de atingir a percepção e concepção dos professores sobre a Educação em Valores, como apresentado no Manual: “instrumentalizar os profissionais da educação para que promovam, no cotidiano das escolas, ações de formação ética e

construção de valores morais, que visem a cidadania, o protagonismo dos jovens e o respeito à diversidade humana” (ARAÚJO, ARANTES, 2013, p.10).

As justificativas dos professores sobre suas escolhas dos valores presentes em sua prática foram classificadas em 7 categorias como se vê abaixo no Quadro 4:

Justificativas para a escolha de cada valor	
Respostas	Ocorrências
o valor é necessário para a vida social	47
ajuda na percepção do outro	31
favorece o convívio	28
promove o desenvolvimento da pessoa	14
é uma expectativa da sociedade ou família	13
é coerente com a personalidade do professor	3

Quadro 4 - Justificativa para a escolha dos valores

Fonte: SILVA, C. (2016)

Podemos identificar neste quadro que um conjunto de explicações seria do tipo personalístico (45% das justificativas), para as quais o valor é importante na medida em que contribui para o desenvolvimento da pessoa; e é coerente com a personalidade do professor; sua forma de percepção do outro:

Se temos consciência/ conhecimento sobre a nossa condição, aprendemos a ver o outro de outra forma e nos vemos nele. Reconhecemos nossos direitos e nossas obrigações, nossas responsabilidades e importância na construção da sociedade.

Penso que o juízo vem para equilibrar vida do indivíduo na sociedade.

E, a respeito deste fator personalista no trabalho docente, é importante ressaltar que os valores do professor apresentados no *survey* coincidem bastante com os que ele conseguiu implementar na sua prática profissional - o que sugere que ele possa ter seguido mais as características de sua personalidade do que os valores da proposta pedagógica da escola. Esta é uma questão que merece maiores investigações.

Identificamos também as justificativas de tipo social (65% das justificativas) que explicam o valor como sendo importante para garantir a participação social; como uma expectativa da sociedade ou família; como necessário para o convívio e para vida social:

É essencial para a manutenção do equilíbrio nas relações sociais.

Sem ética a sociedade entra em colapso e passamos a barbárie.

O respeito é um valor básico para que a sociedade exista, já que permeia a multiplicidade das relações sociais. Dito de outra forma, sem respeito às estruturas sociais simplesmente não existem.

Não podemos viver apenas para nós mesmos, mas ajudando o próximo viveremos melhor e quando estivermos precisando de ajuda, nada melhor do que encontrar alguém que possa nos ajudar.

Dentre os objetivos do curso EVC3, em sua concepção de curso de especialização, havia o compromisso de: “criar um ambiente acadêmico rico e inovador, que atenda aos anseios e interesses de seus estudantes e da sociedade em geral” (ARAÚJO, ARANTES, 2013, p.12). Em relação a esse intuito, os dados do *survey* mostraram que o curso conseguiu produzir este impacto - atingir a estrutura de personalidade dos alunos na sua formação ética e atingir também sua capacidade de conviver e participar da vida social. E, dentre as temáticas do curso - Convivência Democrática, Direitos Humanos, Saúde na Escola, Educação Especial/Inclusiva, Educação Comunitária e as Relações da Escola com a Família – consideramos que as relações de convívio foram temas bem mais impactantes do que o desenvolvimento do caráter e da personalidade. Este resultado merece maiores investigações para compreender melhor porque esse fator social é mais destacado nos impactos do curso nas concepções dos professores. Nossa hipótese é a de que a causa para essa ocorrência refere-se às premissas para a organização deste curso, fundamentadas na metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), buscando uma participação ativa do estudante, não para uma atividade individual e solitária, mas para “trabalhar coletivamente, em grupo, para pesquisar e resolver situações-problema relacionadas à realidade e ao cotidiano das escolas brasileiras” (ARAÚJO, ARANTES, 2013, p.17).

3.4.4 Impactos do curso EVC3 na prática docente para enfrentar situações de indisciplina, preconceito e discriminação, ou para promover a articulação escola e comunidade ou a construção de valores de ética e cidadania

Com o objetivo de analisar possíveis efeitos do curso EVC3 na prática docente cotidiana das salas de aula e coletar dados sobre a experiência de enfrentar situações de indisciplina, preconceito e discriminação ou promover a articulação entre escola e comunidade na construção de valores de ética e cidadania, foram realizadas as perguntas 6.1, 6.2, 6.3, 6.4. Para a questão 6.1 (*O que você faz na sua prática educacional para enfrentar situações de indisciplina na sala de aula*) foram coletadas e analisadas 46 respostas, como seguem abaixo (Quadro 5):

Como enfrentar a indisciplina		
Respostas	Ocorrências	Descrição da categoria
conversa com turma	16	exercitar a capacidade de falar bem, e ouvir bem, para entender e fazer ser entendido
reflexão sobre o tema	12	observar, analisar e considerar o máximo de fatores relevantes na situação
contextualizar o conflito	8	aproveitar da situação para gerar conhecimentos, conceitos, compreensão sobre o papel de todos envolvidos na educação
acordo com alunos/turma	3	procurar mediar o conflito e por vários meios chegar a uma nova solução que contente a todos
ocupar todos alunos	3	incluir uma outra atividade que disperse o foco da atenção do sujeito ou grupo e amenize a tensão experimentada
comando / ordem	3	usar da autoridade de professor e adulto para impor condutas ao sujeito e ao grupo
indefinido	1	não tem uma reação preconcebida para lidar com as situações de indisciplina

Quadro 5 - Como enfrentar a indisciplina

Fonte: SILVA, C. (2016)

As respostas consideradas indefinidas foram excluídas da análise do material. Além disso, as respostas que caracterizaram intervenções menos frequentes foram descartadas e foram enfocadas apenas as intervenções mais frequentes, sendo classificadas em intervenção dialógica, intervenção reflexiva e intervenção explicativa (Quadro 6):

Enfrentamento da Indisciplina	
Tipos de intervenção	Ocorrências
- intervenção dialógica (conversa com a turma)	16
- intervenção reflexiva (reflexão sobre o tema)	12
- intervenção explicativa (contextualizar a transgressão)	8

Quadro 6 - Enfrentamento da indisciplina

Fonte: SILVA, C. (2016)

Exemplo de intervenção dialógica:

Sempre o diálogo em busca de uma solução multilateral. A indisciplina tem a aumentar sempre que a relação é impositiva, da mesma forma que tende a diminuir quando a relação é de troca e diálogo.

Exemplo de intervenção reflexiva e explicativa:

Quando a sala sai do controle, quando noto o volume de diálogo ou movimentação além do que considero aceitável, interrompo imediatamente o que estou transmitindo e inicio um diálogo sobre o que está ocorrendo. Faço com que eles reflitam sobre a situação, que pensem nos amigos que estão interessados no conteúdo, peço que pensem sobre seus pais e responsáveis que acreditam que eles estão ali absorvendo os conteúdos, falo sobre as exigências do mundo, do trabalho, da futura universidade e também faço com que eles reflitam sobre o meu papel em sala, sobre a minha dedicação e respeito que tenho por eles. Peço para que digam quem está equivocado. Eu ou eles? Sempre consigo eliminar a indisciplina quando jogo aberto desta forma.

A partir das respostas, pode-se dizer que, na maioria das vezes, os professores enfrentaram a indisciplina por meio de procedimentos menos pessoais para o seu trabalho em sala de aula, ou seja, a intervenção reflexiva ou a explicativa. A intervenção explicativa e a reflexiva são mais objetivas, na medida que se baseiam em conceitos e teorias que serão relacionadas com as vivências das pessoas. A intervenção dialógica é necessariamente mais subjetiva porque implica em ouvir os desejos de cada um dos envolvidos, inclusive os desejos do professor. O enfrentamento por meio do diálogo exige, do professor e de todos envolvidos, uma disponibilidade maior para expor motivos pessoais e para se comprometer com possíveis acordos e mudanças propostas pelo grupo.

Assim, a organização curricular e a metodologia do curso EVC3 tiveram um impacto positivo, visto que a reflexão, a contextualização e o diálogo foram as intervenções que predominaram para enfrentar a indisciplina, e as condutas impositivas ou moralistas tiveram pouca frequência.

Em relação à ação do professor para promover a articulação das atividades da escola com a comunidade (Questão 6.2) das 46 respostas coletadas, 10 respostas apontaram ausência de ação de articulação entre escola e comunidade ou foram consideradas indefinidas em relação à questão. O Quadro 7 apresenta a classificação das ocorrências destas 36 respostas dos professores.

Ação do professor para articular a escola com a comunidade	
Respostas	Ocorrências
Orientar atividades colaborativas da família para os objetivos escolares	9
Inserir a comunidade na escola por meio de festividade ou de exibição dos trabalhos didáticos dos alunos	6
Relacionar os conteúdos escolares com a realidade da comunidade	5
Promover a participação democrática da comunidade no PPP e conselhos	4
Oferecer serviços da escola à comunidade – extensão	3
Buscar aprender com os pais sobre educação e crianças – intercâmbio	2
Promover a comunicação professor, aluno, família por rede social	2
Pesquisar e atuar na comunidade	1
Analisar a realidade da comunidade e promover o empoderamento dos sujeitos da comunidade	1
Promover excursões da escola para seu entorno	1
Reunir com os pais para a apresentação do boletim	1
Promover a participação dos alunos em atividades da comunidade	1

Quadro 7 – Ação do professor para articular a escola com a comunidade - Ocorrências

Fonte: SILVA, C. (2016)

Com o intuito de identificar o posicionamento dos professores em relação à comunidade e o seu entorno, as respostas foram classificadas em intervenção endocêntrica e em intervenção exocêntrica, sendo que, na intervenção endocêntrica⁵ (de dentro para fora - orientar atividades colaborativas da comunidade a serviço dos objetivos escolares) - a Escola polariza a articulação e orienta as atividades colaborativas da comunidade para que estejam a serviço dos objetivos escolares; e na intervenção exocêntrica⁶ (de fora para dentro - relacionar os conteúdos escolares com a realidade vivida na comunidade + participação da comunidade + extensão de serviços da escola) - a Escola toma a realidade da comunidade como referência importante para seus projetos e ações educativas.

Com relação às formas de articulação que a escola assume para se relacionar com a comunidade, observamos que alguns professores utilizaram termos significativos para caracterizar a tendência a uma postura endocêntrica, como

⁵ *Endocêntrico* (adj.). Voltado para o centro ou que está no centro; endocentrista (HOUAISS).

⁶ *Exocêntrico* (adj.). O que não está no centro; exocentrista (HOUAISS).

mostrar, comunicar, envolver, explicar, estimular, que denotam, na nossa análise, uma atitude de superioridade em relação às famílias no que se refere à educação das crianças. Conforme a declaração de uma das professoras entrevistadas:

A escola promove alguns eventos pontuais durante o ano letivo que promove a interação entre comunidade e escola, mas anda são bem pontuais e apenas oferece alguns serviços não dialoga com ela, nem tão pouco tenta trazê-la como colaboradora.

Com relação à tendência a uma postura exocêntrica, destacamos os termos *escuta, interação, convite*, que indicam, na nossa análise, posturas de colaboração mais respeitosas quanto ao papel da comunidade na educação das crianças.

Trazendo a realidade da comunidade da escola nos exemplos das aulas e escutando (sic) os que vivem a realidade.

Se considerarmos que a articulação entre a escola e a comunidade está pautada pela trajetória do trabalho pedagógico da gestão e pela atuação coletiva dos professores, é significativo que cerca de metade dos professores declararam que atuam considerando que o trabalho educativo da instituição deve orientar-se pelos desejos, valores, conflitos e práticas da vida cotidiana das pessoas (intervenção exocêntrica).

Nessa perspectiva de uma intervenção do tipo exocêntrica, destacamos a experiência de Araújo (2015, p.75) com os Fóruns Escolares de Ética e Cidadania:

[...] a partir de projetos interdisciplinares e transversais iniciados em sala de aula, a escola pode se aproximar da comunidade externa, usando seus equipamentos e espaços como fonte de aprendizagem. Nas experiências de que participamos, promove-se o desenvolvimento de trilhas, mapas e roteiros em que professores e alunos são estimulados a levar a escola para fora de seus muros com ações nas praças, ruas, equipamentos públicos, córregos etc. Envolvendo pessoas que vivem nesse entorno como familiares, profissionais que trabalham nos equipamentos públicos e comerciantes e trabalhadores do bairro, pode-se dar um passo grande rumo à construção de ambientes éticos que extrapolem a escola e envolvam a comunidade de seu entorno próximo.

Araújo (2015) ressalta a importância dos processos de articulação entre as atividades escolares e a comunidade ocorrerem numa via de mão dupla, de modo

que o que está dentro tenha sintonia com o que está fora da escola, destacando que o termo “comunidade” deve ser compreendido numa acepção bem ampla e não como sendo apenas a família. A partir dessa perspectiva, consideramos que o impacto do curso EVC3 no que se refere ao trabalho docente para promover a articulação entre a escola e a comunidade, foi suficiente para promover este posicionamento fundamental que os profissionais da educação escolar devem ter para conseguir essa sinergia.

Em relação às ações do professor para promover a construção de valores da ética e cidadania (Questão 6.3), temos que das 46 respostas, 7 foram consideradas como respostas incompletas ou indefinidas. As 39 respostas válidas foram classificadas em 10 categorias, como se vê abaixo (Quadro 8):

Ações para construção de valores de ética e cidadania	
Tipos de ações	Frequência
Dar exemplos	13
Promover o diálogo e a reflexão	9
Incentivar o protagonismo, e a vivência	6
Resposta indefinida	5
Usar projeto interdisciplinar não atrelado a conteúdos	4
Usar projeto interdisciplinar atrelado a conteúdos	3
Enfatizar regras, direitos e padrões	2
Usar brincadeiras	2
Buscar o envolvimento das famílias	1
Usar leituras	1
Usar filmes	1

Quadro 8 – Ações para construção de valores de ética e cidadania

Fonte: SILVA, C. (2016)

Pelas afinidades educacionais, consideramos possível associar essas ações em tipos distintos que seriam as formas de intervenção mais utilizadas pelos professores em suas práticas profissionais: Intervenção Conteudista (ênfata o uso de projetos para transmitir conteúdos), e Modeladora (ênfata a apresentação de modelos ou exemplos de condutas para que sejam imitadas e seguidas); Intervenção Construtiva (ênfata promover o protagonismo e a vivência dos valores) e, Dialógica (ênfata mais o diálogo e a reflexão como forma de construção de valores de ética e cidadania).

A partir das declarações dos professores, apresentamos alguns exemplos destes tipos de intervenções:

Trabalho numa perspectiva dialógica que favorece a reflexão. Oriento os professores sobre a importância de um trabalho que coloque o estudante como sujeito da ação a fim deste poder se emancipar e transformar a realidade do seu entorno. (Dialógica)

Ampliar a conversa para que as crianças possam começar a compreender a "big picture" de cada ação. (Dialógica)

Reflexão constante e discussão sobre fatos ocorridos em sala de aula, além de mobilização de conteúdos afins para o debate sobre a temática. (Reflexiva)

Dar chance para os alunos resolverem as situações de conflito, estar sempre próxima deles, conversar e saber a história de vida de cada um, promover momentos de reflexão sobre algumas situações que persistem na escola. (Protagonismo e Vivência)

Principalmente mostrando a prática da honestidade, no ato de ser justo. Mas é muito difícil lidar com algumas particularidades de opiniões diferentes e divergentes. (Modeladora)

Atrelo aos conteúdos das aulas os valores concernentes à convivência democrática. Muitos deles já descritos em respostas anteriores. (Conteudista)

Com essa divisão, classificando as formas de ações de construção de valores de ética e cidadania segundo os tipos de intervenção, temos os seguintes dados (Quadro 9):

Construção de Valores de Ética e Cidadania	Ocorrência
1- Intervenção conteudista / modeladora (usa projetos para transmitir conteúdos; apresenta exemplos de condutas)	22
2 - intervenção construtiva / dialógica (promove o protagonismo e a vivência dos valores; utiliza diálogo e reflexão)	10

Quadro 9 - Intervenção para construção de valores

Fonte: SILVA, C. (2016)

A partir dos objetivos do curso EVC3, podemos dizer que as Intervenções Construtiva e Dialógica constituem impacto positivo e que as Intervenções Conteudista e Modeladora, que, segundo os dados coletados, apresentaram maior predominância, constituem impacto negativo. No principal objetivo do curso, expresso em seu Manual, a proposta é "instrumentalizar os profissionais da

educação para que promovam, no cotidiano das escolas, ações de formação ética e construção de valores morais, que visem a cidadania, o protagonismo dos jovens e o respeito à diversidade humana” (ARAÚJO, ARANTES, 2013, p.10). O curso trabalha na perspectiva dos conteúdos atitudinais de modo coerente com o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados (BRASIL, 1998, p.53).

Como a maioria dos egressos utilizou procedimentos modeladores (exemplos) ou a transmissão de conteúdos para promover a construção de valores de ética e cidadania, que são divergentes dos objetivos do EVC3, consideramos que o impacto do curso foi negativo para este tema. Os princípios formulados para o curso apontam que, para a Educação em Valores, não basta informar ou dar exemplos ou estimular condicionamentos, é preciso que o educador ou professor utilize a experiência pessoal do aluno, promova seu protagonismo e a o encaminhe para sua autonomia moral.

Em relação às ações do professor para o enfrentamento das situações de discriminação e preconceito (Questão 6.4) foram coletadas e analisadas 46 respostas dos egressos quanto às suas ações de enfrentamento da discriminação e preconceito na sala de aula. A leitura deste material permitiu a seguinte distribuição (Quadro 10):

Ações para enfrentamento do preconceito e discriminação	Ocorrências
Promover o diálogo e a reflexão	10
Dar aula com conteúdo expositivo sobre o assunto	9
Indefinido	6
Sensibilizar para realidade/sofrimento do outro	6
Promover projeto interdisciplinar	3
Leitura	2
Ações afirmativas	2
Apontar, nomear as situações de preconceito	2

Repreender os envolvidos / coibir atitudes preconceituosas	2
Promover vivências dos problemas	1
Palestras sobre os assuntos	1
Passar para o problemas para a gestão	1
Parceria com grêmio	1

Quadro 10 – Ações para enfrentamento do preconceito e da discriminação

Fonte: SILVA, C. (2016)

A análise das respostas permitiu que fossem agrupadas em três categorias de intervenção no cotidiano escolar (Quadro 11): intervenção dialógica ou empática, que utiliza o diálogo e a reflexão como recurso educativo e que procura sensibilizar para a realidade ou sofrimento da pessoa discriminada; a intervenção conteudista, que utiliza a exposição de conhecimentos sobre o preconceito e a discriminação como recurso educativo; a intervenção interdisciplinar, que desenvolve projetos a partir de vários conteúdos, recursos e práticas educativas curriculares.

Enfrentamento do Preconceito e Discriminação	Ocorrências
Intervenção dialógica / empática	16
Intervenção conteudista	9
Intervenção interdisciplinar	3

Quadro 11 - Intervenção para o enfrentamento do preconceito e discriminação

Fonte: SILVA, C. (2016)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a melhor maneira do professor conduzir situações de preconceito e discriminação é a reflexão sobre a importância incondicional da dignidade humana a todas as pessoas. Coerente com este princípio, a proposta pedagógica do curso EVC3 foi pautada por cinco dimensões indispensáveis: a convivência democrática, os direitos humanos, a inclusão social, a saúde, a educação comunitária. Desta forma, os alunos do curso aprenderam a lidar com o preconceito na sala de aula utilizando estes princípios.

A partir da leitura do Quadro 11, pode-se dizer que as intervenções empáticas e as intervenções dialógicas sinalizam impactos adequados aos objetivos do curso EVC3, visto que transformam situações críticas em oportunidades de

aprendizagem. A intervenção conteudista, que não dialoga diretamente com os objetivos do curso, foi significativamente utilizada pelos professores, o que pode denotar, como já dito acima, a dificuldade e a complexidade do trabalho docente com a Educação em Valores. Uma alternativa a esta tendência conteudista seria o trabalho com projetos interdisciplinares, que é mais adequado aos propósitos do EVC3, mas como visto no *survey*, esse tipo de intervenção apresentou ocorrência bem inferior em relação aos demais tipos de intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações sobre os desafios, limitações e recomendações

Esta pesquisa teve seu início a partir de um curso de mestrado, realizado no Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, o mais importante centro de pesquisas cubano sobre as ciências da educação. Como campo de investigação, foi criado um projeto de extensão universitária em uma escola municipal de Belo Horizonte, que durou oito anos e promoveu vários outros projetos de estágio e de estudos. A partir disso, a formação de valores morais foi tomada como tema central para pesquisas e práticas em Psicologia da Educação e a procura pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PGrad-FE-USP) veio para tentar responder a questões sedimentadas nestas práticas anteriores.

Um componente incorporado à trajetória desta pesquisa foi o *Design Thinking* (DT), utilizado como procedimento de inovação e criatividade no desenvolvimento de projetos educativos na prática cotidiana de professores na sala de aula. O que era para ser um estudo sobre a formação de valores morais passou a ser um estudo que relacionasse a formação docente com o uso do *Design Thinking* como componente diferencial na educação em valores. Esta guinada no projeto foi influenciada pelos estudos do Núcleo de pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP) da FE-USP.

A partir disso, o projeto passou a estudar a importância do *Design Thinking* e das Tecnologias de Informação e Comunicação para alcançar objetivos de formação docente com os temas ética, valores e cidadania. O campo de investigação escolhido foi o curso de especialização nestes temas, oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), que tinha a Universidade de São Paulo como um dos parceiros, como apoiadora material e profissional. Procuramos fazer um levantamento de dados, a partir do depoimento dos próprios egressos, sobre os

impactos que o curso EVC3 poderia ter proporcionado as suas concepções, percepções e práticas relacionadas à educação em valores. Esta investigação longitudinal, procurou levantar dados sobre as características dos projetos, realizados pelos professores de educação básica, voltados para a educação em valores, antes e depois da formação docente por meio do curso EVC3. Também foram investigadas as dificuldades e limitações institucionais que os professores apresentaram ao tentarem desenvolver práticas interdisciplinares com os temas transversais da educação escolar.

Em nossa compreensão, o *Design Thinking* é uma metodologia que possibilita encontrar soluções criativas para os problemas relacionados ao ser humano através de tecnologia avançada e de novas abordagens para o desenvolvimento dos conhecimentos dirigidos a muitas formas de problemas sociais e humanitários, configurando-se também como um suporte importante para ações que busquem inovar a educação. Assim, recomendamos que os cursos de formação docente devem estar sempre atentos a incluir estes assuntos e metodologias em seus currículos e nos projetos político-pedagógicos. Em vista disto, também é possível recomendar que as práticas de enfrentamentos dos problemas recorrentes no cotidiano escolar busquem resignificar não só o papel do estudante na escola, mas também a função da educação escolar e o papel do professor nos tempos atuais. A complexidade da realidade social exige que as intervenções busquem articular os processos educacionais com a ética, os valores e a cidadania e utilizem metodologias que produzam soluções aderentes aos processos reais da vida das pessoas e da comunidade.

Considerações sobre os objetivos desta pesquisa

Para investigar se os princípios do curso EVC3 foram seguidos, analisamos os impactos na implementação de projetos ou atividades de promoção de cidadania e construção de valores nas salas de aula e escolas a partir de informações dadas pelos professores egressos, os quais declararam terem implementado projetos relacionados à ética e à cidadania. O grande número de professores que adotaram as concepções do EVC3 em seu trabalho docente indicou uma relevância do curso

para a sua formação e prática profissional, o que permite deduzir que a formação dos professores teve impactos positivos com os conteúdos propostos no curso. As metodologias inovadoras tiveram impacto significativo na prática profissional dos docentes.

Com relação ao *Design Thinking*, 64,3% dos professores que implementaram projetos declararam que a metodologia ajudou no desenvolvimento de seus trabalhos educativos de construção de valores e cidadania na escola, e valorizaram a metodologia do *Design Thinking* como contribuição para o planejamento e desenvolvimento de projetos em função da escuta do desejo dos alunos como base de todo o processo.

Com relação aos impactos do curso EVC3 nas concepções sobre ética, valores e cidadania de professores da Educação Básica, os valores mais citados foram respeito, solidariedade e honestidade. Os projetos desenvolvidos pelos professores seguiram princípios direcionados para o bem comum, para a convivência democrática, para os direitos humanos e inclusão social, e para a formação subjetiva do caráter - respeito, protagonismo e criatividade dos estudantes. As concepções éticas dos professores mostraram que houve impacto positivo do curso na experiência cotidiana da sala de aula para trabalhar princípios socialmente desejáveis: amizade, autonomia, ética, respeito às diversidades, igualdade, consciência coletiva, tolerância, solidariedade, respeito.

Com relação aos impactos do curso EVC3 na prática docente, houve um impacto positivo no enfrentamento de situações de indisciplina, preconceito e discriminação, visto que os professores declararam usar mais da reflexão, da contextualização, de intervenções empáticas e dialógicas para lidarem com essas situações do que procedimentos modeladores ou conteúdos explanativos quando se propunham a formar valores consistentes na construção de valores de ética e de cidadania.

O presente estudo procurou investigar os impactos, a adequação e a relevância do curso de especialização semipresencial em *Ética, Valores e Cidadania* (EVC3) no desenvolvimento de projetos educativos para a educação básica. Neste sentido, o objetivo foi examinar como ocorreram os impactos do curso, em função do uso da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas e do *Design Thinking*,

de modo a desenvolver habilidades para os professores projetarem e construírem novas “arquiteturas pedagógicas”, principalmente para trabalhar na educação escolar com temas relacionados à Ética, Valores e Cidadania. Os dados levantados permitiram identificar uma convergência entre a Ética na Educação em Valores, a Formação Docente, e o *Design Thinking* na construção de Novas Arquiteturas Pedagógicas no nível básico da educação escolar, como era o objetivo do curso EVC3. Os impactos do curso EVC3 na implantação de projetos educativos, na utilização da metodologia do *Design Thinking*, nas concepções dos egressos sobre ética, valores e cidadania e no enfrentamento de situações de sala de aula relacionadas com esses temas foram razoavelmente positivos para atender aos princípios e propósitos do curso EVC3.

Enfim, este estudo reforça a visão de que é relevante, em futuras pesquisas, conhecer e experimentar novas arquiteturas pedagógicas com o objetivo de examinar seus efeitos na promoção de aprendizagens e na construção de conhecimentos que ofereçam respostas para os problemas atuais da sociedade, como a Ética, os Valores e a Cidadania. Novos estudos poderão encontrar caminhos na educação que tenham novas formulações dos processos de ensino e aprendizagem, de modo a aproximar cultura, ciência e sociedade no seu sentido mais amplo. Frente ao cenário de desigualdades generalizadas, acreditamos que a educação em valores, ética e cidadania pode ser um dos componentes fundamentais para o combate à corrupção e para a construção de uma sociedade brasileira próspera e justa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo, Ed. Moderna, 2005.

ARAÚJO, U. F., PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e Valores: Pontos e Contrapontos**. São Paulo, Ed. Summus, 2007.

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. Campinas. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, maio/ago, 2008.

ARAÚJO, U. F., & SASTRE, G. (Org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. SP: Summus. 2009

ARAÚJO, U. F e ARANTES, V. A. **Manual para tutores e estudantes** – EVC2013. PRCEU/NASCE, São Paulo, USP, 2013. Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/nasce/uploads/manualevc-2013.pdf>>. Acesso em 28 set. 2013.

ARAÚJO, U. F e ARANTES, V. A. The Ethics and Citizenship Program: a Brazilian experience in moral education, In: **Journal of Moral Education**, v.38, ano 4, p.489-511, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/03057240903321956>>. Acesso em 25 nov. 2014.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas Transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo, Ed. Summus, 2014.

ARAÚJO, Ulisses F. **Auto Gestão na sala de aula** – as assembleias escolares. São Paulo, Ed. Summus, 2015.

ARAÚJO, U. F., et al. O uso de tecnologias educacionais na formação de professores para conteúdos de ética e cidadania: o curso de Especialização semipresencial em “Ética, valores e cidadania na escola”. In: **rev. International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-Feusp / IJI Univ. do Porto, 19, jan/abr 2015. Disponível em <<http://hottopos.com/isle19/37-46Ulisses.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2016.

BABBIE, Earl R. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte, Ed UFMG, 1999.

BARRERE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. In: **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, vol.22, n.76, oct. 2001.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.21, n.46, p.229-252, maio/ago. 2010.

BRASIL.MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. LDB** – lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 30 jun. 2016.

BRASIL.MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série**; Brasília, MEC, 1998.

BRASIL.MEC. **Programa Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL - **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei 8069, de Julho de 1990, regulamentada no artigo 227 da Constituição Brasileira, no capítulo IV.

BRASIL.MEC. **Bases Nacionais Curriculares Comuns**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> . Acesso em 20/08/2016

BRASIL, Ministério do Trabalho. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP No. 002/87** de 15 de agosto de 1987. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/resolucao1987_2.pdf>. Acesso em 14 jun. 2016.

COLL, C. et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 366 p.

FAURE, Edgar ET al. **Learning to Be** - The world of education, today and tomorrow. Paris: ed. UNESCO, 1972.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa *survey*. In: **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul. 2000.. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_metodo_de_pesquisa_survey.pdf>. Acesso em 19 jan. 2016.

GATTI Bernardete A. et al. Formação de Professores, instituições e currículos. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita – no. 1, p. 95-138, maio, 2010 Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml?page=0>>. Acesso em 09/04/2014

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss** da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed Objetiva, 2001.

IDEO-RIVERDALE. **Design thinking for Educators**. New York, 2012. Disponível em: <<http://designThinkingforeducators.com/>>. Acesso em 10/03/2014

LA TAILLE, Y. **Moralidade e sentimento de vergonha**. In: Anais do IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética, Águas de Lindóia, 1996, pp.103-107.

MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, 1996.

MRECH, Leny; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise: transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, Ed Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Aline Cristina Antoneli de. A contribuição do *Design Thinking* na educação. Florianópolis, **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, n. Especial Educação, 2014.

ORAISON, MARC. **Por uma Educação Moral Dinâmica** – mudanças necessárias de perspectiva . editora Vozes, São Paulo, 1970.

OSGUTHOR Richard D.; SANGER, Mathew N. **Realizing the Moral Value in Teachers Work: Breaking Down the Open Door** New York. Columbia, Teachers College Record Press. April 25, 2014. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org>>. Acesso em 02 maio 2014.

PIAGET, Jean. (1932). **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PRINCE, Michael. Does Active Learning Work? A Review of the Research. Lewisburg. In: **Journal of Engineering Education**. Volume 93, Issue 3, p. 223–231, July 2004.

PUIG Rovira, J. M. Construcción dialógica de la personalidad moral. In: **Educación, Valores y Democracia**. OIE. Madrid, Ed FotoJAE, 1998.

TEODORO DE SILVA, Francisco; ALMEIDA MONEDAS, Tarcísio. **Curso de Educação Moral e Cívica para o Ensino de 1 ° . e 2 ° . graus**. (parte 1 de 03.03.1972, p. 1849). Rio de Janeiro, Edição do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1972.

UNESCO – Rapport Faure. **Le monde sans frontières** - Apprendre à être. Edgar Faure.Paris, Unesco, 1972. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em 25/11/2014.

_____ : **L'éducation** : un trésor est caché dedans - Quelle a été l'influence du rapport Delors de 1996? Sobhi Tawil & Marie Cougoureux; 2013. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em 25/11/2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória? In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 maio 2014.

WATZ, Michael . An Historical Analysis of Character Education. In: **Journal of Inquiry & Action in Education**, 4(2), Buffalo State College, 2011.

WCEFA – UNESCO. **Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (SANEBA): una visión para el decenio de 1990**. Documento de referencia, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Ed. Unesco- Orealc, Santiago de Chile, 1990.