



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PRISCILA BELLUSCI PEREIRA TICIANELLI

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA
AUTONOMIA MORAL:
CONCEPÇÕES DOCENTES E O PROGRAMA V.I.D.A.**

PRISCILA BELLUSCI PEREIRA TICIANELLI

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA
AUTONOMIA MORAL:
CONCEPÇÕES DOCENTES E O PROGRAMA V.I.D.A.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

T555 TICIANELLI, PRISCILA BELLUSCI PEREIRA .
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL :
CONCEPÇÕES DOCENTES E O PROGRAMA V.I.D.A. / PRISCILA
BELLUSCI PEREIRA TICIANELLI. - Londrina, 2026.
86 f.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. desenvolvimento moral - Tese. 2. epistemologia genética - Tese. 3. práticas
pedagógicas - Tese. I. Oliveira, Francismara Neves de. II. Universidade Estadual
de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

PRISCILA BELLUSCI PEREIRA TICIANELLI

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA
AUTONOMIA MORAL: CONCEPÇÕES DOCENTES E O
PROGRAMA V.I.D.A.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Londrina - UEL, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientadora: Prof. Dra. Francismara
Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Amanda de Mattos Pereira Mano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

Dedico essa dissertação aos meus filhos e meu marido, que sempre me impulsionaram, sendo eles, Maurinho, Enrico, Sofia e Marina minhas maiores fontes de apoio e inspiração. Amo vocês.

À minha orientadora que literalmente me ensinou muito sobre o “bom velhinho” e me abriu um horizonte quando eu achava que não era mais possível.

Aos meus colegas “Mestres” Rosangela, João, Joaquim e Walmir, agradeço o acolhimento, as ajudas e risadas que tivemos nesses anos. Desde o primeiro dia de aula, a empatia entre nós foi instantânea. Irei sentir saudades.

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...”

Paulo Freire (1995)

TICIANELLI, Priscila Bellusci Pereira. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL: Concepções docentes e o programa V.I.D.A. 2026. 86 páginas. Trabalho de Conclusão do Programa de Mestrado – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

A presente pesquisa analisa as concepções de desenvolvimento socioemocional e as práticas pedagógicas em relação à autonomia moral no âmbito do Programa V.I.D.A. (Valores, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Afetividade), implementado em escolas da rede municipal de um município no norte do Paraná. A temática se insere nos estudos sobre práticas pedagógicas voltadas à formação moral e emocional para favorecer o desenvolvimento da autonomia infantil e se desenvolveu à luz da Psicologia Moral piagetiana. De natureza qualitativa, a pesquisa adotou entrevistas semiestruturadas e presenciais com 13 professores e duas idealizadoras do Programa, analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que os participantes reconhecem o Programa V.I.D.A. como um espaço privilegiado de escuta, reflexão e expressão de sentimentos, destacando avanços na empatia, cooperação e respeito mútuo entre os estudantes. Contudo, apontam desafios relacionados à sobrecarga curricular e à ausência de formação continuada específica sobre educação moral e socioemocional. Observa-se que a efetividade do Programa depende do envolvimento docente e de condições institucionais adequadas. Conclui-se que o V.I.D.A. constitui uma experiência inovadora que dialoga com os princípios construtivistas de Piaget ao promover a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo, reafirmando o papel da escola como espaço essencial para o desenvolvimento integral e moralmente autônomo das crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; educação socioemocional; epistemologia genética, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

TICIANELLI, Priscila Bellusci Pereira. SCHOOL AS A SPACE FOR THE CONSTRUCTION OF MORAL AUTONOMY: Teacher conceptions and the program V.I.D.A. 2026. 86 pages. Master's Program Completion Paper - Center for Education, Communication and the Arts, State University of Londrina, Londrina, 2026.

The research analyzed the conceptions of socioemotional development and pedagogical practices in relation to moral autonomy within the V.I.D.A. Program (Values, Inclusion, Human Development and Affectivity), implemented in schools of the municipal network of a municipality in northern Paraná. The subject is part of studies on pedagogical practices aimed at moral and emotional formation to promote the development of child autonomy and developed in the light of Piagetian Moral Psychology. Of a qualitative nature, the research

adopting semi-structured and in-person interviews with 13 teachers and two idealizers of the program, whose analysis employed the technique of content analysis. The results show that teachers recognize the V.I.D.A. Program as a privileged space for listening, reflection and expression of feelings, highlighting advances in empathy, cooperation and mutual respect among students. However, they point out challenges related to the curricular overload and the absence of specific continuing education on moral and socio-emotional education. It is noted that the effectiveness of the Program depends on the involvement of teachers and appropriate institutional conditions. It is concluded that the V.I.D.A. constitutes an innovative experience that dialogues with Piaget's constructivist principles by promoting cooperation, reciprocity and mutual respect, reaffirming the role of school as an essential space for children's integral and morally autonomous development.

Key-words: moral development; socio-emotional education; genetic epistemology, pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UNIPAR	Universidade Paranaense
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CONTEXTO E POSICIONAMENTO DO PROBLEMA:	
	O Programa V.I.D.A.....	23
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
4	MÉTODO.....	42
4.1	Objetivos.....	42
4.2	Tipologia de Pesquisa	42
4.3	Cenário da Pesquisa.....	43
4.4	Instrumentos de Coleta de Dados.....	43
4.4.1	Questionário sociodemográfico (Apêndice A).....	43
4.4.2	Entrevista semi estruturada.....	43
4.5	Participantes da Pesquisa.....	44
4.6	Procedimentos de Geração de Dados.....	44
4.6.1	Autorização da Secretaria Municipal de Educação e Aprovação Ética.....	44
4.6.2	Avaliação do Roteiro de entrevista por Juízes.....	44
4.6.3	Seleção de Escolas.....	45
4.6.4	Contato com a Direção Escolar.....	46
4.6.5	Contato com os Participantes.....	46
4.6.6	Entrevistas.....	46
4.7	Procedimentos de Análise de Dados.....	47
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS.....	72
	APÊNDICE A – Questionário de características sociodemográficas e acadêmicas	76
	APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada para as idealizadoras.....	77
	APÊNDICE C - Entrevista semiestruturada para as professoras que aplicam o Programa.....	79
	APÊNCIE D.....	81
	ANEXO A.....	84
	ANEXO B.....	85

APRESENTAÇÃO

Priscila Bellusci Pereira Ticianelli, psicóloga formada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1997. Ao longo de minha trajetória profissional, lecionei em instituições como a própria UEL, a Unipar/Guaíra, a Unopar/Londrina e também na rede pública municipal de Pato Branco. As mudanças de cidade foram motivadas por promoções profissionais do meu marido e, ao retornar a Londrina, decidi cursar Direito na Unopar. Logo após a conclusão do curso, fui convidada a lecionar a disciplina de Psicologia Jurídica, área então recente e pela qual me encantei, profundamente. Isso ocorreu em 2007 e, desde então, tenho me dedicado à interface entre Psicologia e Direito, com especial atenção às relações familiares.

Atualmente atuo como perita judicial em processos da Vara de Família e da Infância e Juventude, tanto na condição de perita nomeada quanto como assistente técnica. Essa experiência tem ampliado minha percepção acerca das complexas dinâmicas emocionais vivenciadas por crianças em contextos de separação/divórcio e conflito familiar, especialmente no que se refere às dificuldades de reconhecimento, elaboração e verbalização dos próprios sentimentos. Tais vivências profissionais passaram a suscitar reflexões sobre os processos de construção da consciência emocional e moral na infância, bem como sobre o papel das interações sociais e das relações de autoridade no desenvolvimento da autonomia.

Em uma conversa com a juíza e amiga Claudia Catafesta, então titular da Vara da Infância e Juventude da comarca de Londrina, compartilhei minhas impressões sobre o atendimento a crianças que demonstravam extrema dificuldade em identificar e expressar seus estados emocionais, sobretudo em situações de conflito parental. Essas dificuldades, recorrentes na prática pericial, evocavam questões centrais discutidas pela psicologia do desenvolvimento, especialmente no que se refere à passagem de formas mais heterônomas de regulação do comportamento para modos progressivamente mais autônomos de pensar, sentir e agir.

Foi nesse contexto que tomei conhecimento do Programa V.I.D.A. (Valores, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Afetividade), criado por professores da rede municipal e implementado pela Prefeitura de uma cidade do norte do Paraná, envolvendo estudantes da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O programa despertou meu interesse por apresentar uma proposta pedagógica voltada à vivência, ao diálogo, à cooperação e à reflexão sobre valores,

elementos que se articulam diretamente com pressupostos da teoria construtivista do desenvolvimento moral.

Procurei, então, a Secretaria Municipal de Educação, onde fui recebida por uma das idealizadoras do Programa V.I.D.A., que me apresentou suas diretrizes e metodologia de funcionamento.

Como o desejo de ingressar em um programa de mestrado era antigo, mas havia sido adiado por escolhas de vida, como o casamento e a mudança para o interior. Estar novamente em minha cidade natal reacendeu essa vontade, e identifiquei no Programa V.I.D.A. uma oportunidade concreta de articular minha prática profissional à pesquisa acadêmica. Fui aprovada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, e passei a compreender o Programa V.I.D.A. como um campo empírico fértil para um estudo científico rigoroso, orientado pela psicologia moral piagetiana, com o objetivo de compreender suas contribuições, limites e possibilidades de aprimoramento.

A escolha do Programa V.I.D.A. como objeto empírico da pesquisa dialoga diretamente com a teoria construtivista de Jean Piaget, que fundamenta essa dissertação. A proposta do programa, centrada na experiência, na cooperação e na reflexão coletiva, expressa o princípio fundamental da epistemologia genética: o de que tanto o conhecimento quanto a moralidade são construídos na interação ativa do sujeito com o meio. Assim como Piaget compreende que a autonomia moral emerge das relações de cooperação e da superação da heteronomia, o Programa busca favorecer, por meio de suas atividades e círculos de diálogo, o desenvolvimento de atitudes autônomas, empáticas e responsáveis no contexto escolar.

Cabe destacar a iniciativa das professoras idealizadoras do Programa que, a partir de um olhar sensível às necessidades emocionais e relacionais dos alunos, construíram uma proposta pedagógica original, nascida do cotidiano escolar. O reconhecimento institucional da iniciativa pela Secretaria Municipal de Educação possibilitou sua consolidação como política pública, ampliando seu alcance e garantindo sua implementação em toda a rede municipal.

O Programa V.I.D.A. nasceu com o propósito de "promover o reconhecimento e a nomeação das próprias emoções, saber acessá-las, manter viva a capacidade criativa e o entusiasmo, interagir, desenvolver a autonomia e a empatia", habilidades fundamentais que podem e devem ser estimuladas na escola, mas que transcendem o ambiente escolar, acompanhando o sujeito em todas as esferas da vida, inclusive

nas situações adversas com as quais me deparo, frequentemente, em minha atuação profissional.

Esse trabalho, portanto, nasce do desejo de contribuir para o fortalecimento de práticas educativas que promovam o desenvolvimento moral e socioemocional das crianças. Apresento os resultados da pesquisa realizada com professores, buscando identificar os pontos fortes e os desafios enfrentados na implementação do Programa V.I.D.A., articulando-os com os fundamentos da psicologia moral de Jean Piaget. Iniciativas como essa, concebidas no interior da rede pública municipal, merecem ser conhecidas, reconhecidas e permanentemente cuidadas.

1 INTRODUÇÃO

A instituição escolar é entidade social fundamental cuja função básica consiste em garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. A escola não apenas ensina a leitura e a escrita, as ciências e a matemática, mas também desenvolve as habilidades físicas, emocionais e culturais dos alunos. Essa função torna-se ainda mais relevante em um contexto marcado por intensas transformações e interações sociais que exigem tanto de professores quanto de alunos a constante revisão de suas práticas educativas, com vistas à promoção da autonomia e do pensamento crítico (Libâneo, 1985).

Os estudos do pesquisador Jean Piaget (1896 -1980), amplamente reconhecidos por constituírem uma teoria consistente do desenvolvimento, oferecem contribuições fundamentais para a compreensão da construção sociomoral. Na perspectiva piagetiana, a educação moral, inseparável da dimensão afetiva, relaciona-se diretamente ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo, processo que se realiza por meio da interação ativa da criança com o meio social. O desenvolvimento moral, nesse sentido, não é um fenômeno inato, mas construído progressivamente pela criança a partir das relações estabelecidas com pares e adultos.

No campo educacional contemporâneo, o termo “socioemocional” tem circulado amplamente em documentos normativos, propostas pedagógicas e programas escolares assumindo, por vezes, sentidos diversos e imprecisos. Tal difusão exige cautela conceitual, especialmente quando se adota um referencial teórico específico. Nessa pesquisa, o uso da expressão “desenvolvimento socioemocional” não se ancora em perspectivas que o compreendem como um conjunto de habilidades treináveis, mensuráveis ou passíveis de intervenção técnica isolada, tal como frequentemente operacionalizado em determinadas abordagens curriculares. Ao contrário, o estudo fundamenta-se nos estudos da Psicologia Moral piagetiana, na qual a afetividade é compreendida como dimensão constitutiva e energética da ação, inseparável dos processos cognitivos e das relações sociais. Nessa perspectiva, emoções, vínculos e interações não constituem objetos de ensino direto, mas condições que impulsionam a construção da autonomia moral. Assim, o desenvolvimento socioemocional é aqui concebido de forma integrada ao desenvolvimento cognitivo e moral, como um processo construído progressivamente nas relações de cooperação, respeito mútuo e justiça, afastando-se de leituras reducionistas ou instrumentalizadas do termo.

Piaget (1994, 1996) distingue no desenvolvimento moral a anomia, a moral heterônoma e a moral autônoma. A anomia corresponde a uma fase inicial do desenvolvimento moral infantil, caracterizada pela ausência de normas morais e pela presença de regularidades espontâneas que ainda não são vividas como obrigatórias, isto é, as regras não se associam de modo consistente aos comportamentos sociais da criança (La Taille, 2006).

A moral heterônoma, que predomina na infância inicial, embora possa manifestar-se ao longo de toda a vida, caracteriza-se pela vivência das regras como absolutas e impostas por autoridades externas como pais, professores e outros adultos. Nesse contexto, o respeito é unilateral e há obediência às normas; o conceito de “certo” vincula-se à conformidade com as regras impostas, enquanto o “errado” corresponde a qualquer ação que as transgrida, independentemente da intenção do sujeito. As regras são percebidas como imutáveis, e o erro é frequentemente associado à punição, o que Piaget (1994) denomina justiça expiatória.

A moral autônoma, por sua vez, desenvolve-se a partir de interações sociais cooperativas, nas quais a criança passa a compreender a necessidade das regras, podendo discuti-las e modificá-las conforme princípios de justiça e equidade. Nessa modalidade, o respeito é mútuo e há adesão consciente às normas. O conceito de “certo” relaciona-se ao respeito ao outro e à equidade, enquanto o “errado” não se restringe à transgressão de uma regra, mas envolve ações que prejudicam o outro ou ferem princípios éticos.

A transição da heteronomia para a autonomia ocorre, sobretudo, nas interações com os pares, contexto no qual as crianças exercitam a cooperação, aprendendo a negociar regras e a resolver conflitos de maneira justa. Embora Piaget (1994) não utilize diretamente o termo “educação socioemocional”, sua teoria oferece bases sólidas para compreender a inseparabilidade entre desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Nessa perspectiva, destacam-se alguns aspectos fundamentais: as emoções não se separam da cognição, influenciando a forma como a criança interpreta e reage ao mundo social; o contato com diferentes pontos de vista e a necessidade de argumentação nas interações favorecem o desenvolvimento da empatia e do raciocínio moral; e o jogo e a cooperação constituem experiências centrais para a aprendizagem de regras, emoções e para a consideração do outro (Piaget, 1996).

Segundo Piaget (1994), à medida que se ampliam as relações sociais,

especialmente em ambientes que favorecem a cooperação e o respeito mútuo, a criança passa a compreender a noção de justiça. Inicialmente, essa compreensão assume a forma de uma justiça expiatória, de natureza retributiva, centrada no castigo proporcional ao erro e pouco sensível às intenções e circunstâncias. Com o desenvolvimento cognitivo e a participação em experiências sociais mais horizontais, emerge uma concepção mais elaborada de justiça: a justiça por reciprocidade, na qual a sanção se relaciona à reparação do vínculo social rompido, envolvendo negociação, empatia e equidade (Piaget, 1994). Como apontam Bronzatto e Camargo (2010), ao dialogar com Bovet, Piaget evidencia que o respeito que conduz à obediência não deriva da regra em si, mas do vínculo afetivo estabelecido com a autoridade que a anuncia, situando a afetividade como elemento estruturante da moralidade.

A justiça ocupa lugar central na construção da moralidade por representar o ponto de articulação entre as dimensões cognitiva, afetiva e relacional do desenvolvimento. É por meio dela que a criança compreende que as regras não são meros comandos externos, mas princípios que regulam a convivência, sustentam a equidade e garantem relações de respeito mútuo. A justiça, portanto, constitui o núcleo da passagem da heteronomia, baseada na obediência e na autoridade, para a autonomia moral, que pressupõe cooperação, reciprocidade e capacidade de argumentação.

Essa concepção é reforçada por autores contemporâneos que, em diálogo com a teoria piagetiana, reconhecem a justiça como valor estruturante da personalidade moral e como experiência vivida nas interações sociais. La Taille (2006, 2009) destaca que a justiça só se efetiva como princípio moral quando articulada à afetividade, à cooperação e à deliberação racional, sendo incompatível com a simples obediência.

Puig (1998) compreende a justiça como um dos pilares da personalidade moral, construída historicamente a partir das vivências sociais, emocionais e culturais. No contexto escolar, essas experiências concretizam-se nas relações professor-aluno, nas regras elaboradas coletivamente e nas situações de conflito que exigem escuta, negociação e reflexão.

Como destacam Lepre e Trevisol (2023), a justiça deve estar presente no cotidiano escolar como valor experienciado nas relações interpessoais, e não apenas como conteúdo prescrito. As autoras ressaltam a importância de um ambiente sociomoral que valorize a convivência ética, a equidade e o cuidado, no qual o

professor atua como organizador do ambiente sociomoral, estimulando a resolução cooperativa de conflitos e a construção de regras compartilhadas. Nessa direção, Oliveira (2021) propõe que a escola funcione como uma oficina da vida moral, na qual se aprende justiça por meio da participação ativa e da corresponsabilidade nas decisões coletivas.

Assim, a justiça moral, na perspectiva piagetiana, configura-se como uma construção contínua que articula razão e emoção, alteridade e vínculo, sendo impulsionada por relações sociais significativas e por ambientes cooperativos. É nesse espaço de trocas autênticas que a criança pode superar a lógica da punição e compreender a justiça como valor ético regulador da convivência e promotor da autonomia moral.

Com o avanço em direção à moralidade autônoma, a criança passa a considerar circunstâncias e intenções na avaliação das ações, manifestando a construção da noção de justiça distributiva, baseada na equidade e na reciprocidade. A punição, nesse contexto, deixa de ser um fim em si mesma e passa a assumir a função de restaurar o equilíbrio das relações sociais.

Piaget (1996) defende que a escola deve promover ambientes que favoreçam o pensamento crítico, a autonomia e a cooperação. Isso implica a participação dos alunos em atividades cooperativas, discussões, jogos e situações que estimulem a construção coletiva de normas e valores, bem como a criação de oportunidades para o debate de dilemas morais e para a negociação democrática de soluções. Na perspectiva piagetiana, os conceitos de certo e errado, assim como justiça e cooperação não são estáticos, mas se desenvolvem ao longo do crescimento, acompanhando o desenvolvimento cognitivo e social. O desenvolvimento moral ocorre à medida que a criança deixa de compreender a moralidade como algo imposto externamente e passa a reconhecê-la como fruto da interação social e da reciprocidade.

Classificar o papel do domínio moral no desenvolvimento da responsabilidade e do caráter constitui tarefa fundamental da educação. Contudo, independentemente da metodologia empregada, permanece a questão central da disponibilidade da criança, uma vez que sem a consideração desse aspecto, qualquer proposta de educação moral corre o risco de se tornar estéril (Piaget, 1994).

Para Piaget, a disponibilidade da criança refere-se ao conjunto de condições cognitivas, afetivas e sociais que lhe permitem compreender e participar de práticas

de educação moral, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Assim, uma criança ainda centrada no respeito unilateral não dispõe dos mesmos recursos que aquela criança que é capaz de considerar intenções, negociar regras e refletir sobre suas ações.

Piaget enfatiza, portanto, que a eficácia da educação moral depende de sua consonância com o nível de desenvolvimento da criança. Propostas que ultrapassam suas possibilidades de compreensão e vivência perdem potência formativa, pois não encontram as estruturas necessárias para serem assimiladas e transformarem efetivamente a ação moral.

A percepção de um clima escolar positivo associa-se à melhoria da convivência, ao maior engajamento dos alunos e à redução de comportamentos disruptivos (Petrucci et al., 2016). Estudos recentes indicam que práticas de acolhimento como círculos restaurativos e rodas de conversa, contribuem para a construção de ambientes mais seguros e colaborativos (Vanderlei et al., 2025).

Em consonância com esse referencial, torna-se necessário esclarecer o sentido atribuído às práticas pedagógicas frequentemente denominadas como “métodos ativos”. Na perspectiva piagetiana, a atividade não se reduz ao fazer prático ou à simples participação em tarefas, mas refere-se à ação do sujeito sobre o meio, acompanhada de tomada de consciência, coordenação de pontos de vista e reflexão sobre as próprias ações. Ser ativo, portanto, não constitui uma técnica didática, mas uma condição fundamental do desenvolvimento cognitivo e moral. Nesse sentido, o papel do professor não é o de transmitir valores ou intermediar o conhecimento de forma diretiva, mas o de criar condições sociomorais que favoreçam o conflito cognitivo, a cooperação e a negociação de regras, distinguindo-se de concepções de mediação próprias de outros referenciais teóricos.

Vale considerar ainda qual espaço o referencial normativo que orienta a prática pedagógica da Educação Básica, incluindo a primeira infância, abre para o desenvolvimento socioemocional e moral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais como parte integrante da formação integral dos estudantes desde a Educação Infantil, ainda que, nessa etapa, tais competências apareçam incorporadas aos *Campos de Experiências*, especialmente em “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”. No Ensino Fundamental, essa ênfase torna-se mais explícita por meio das Competências Gerais e das habilidades das áreas.

No entanto, diversos estudiosos têm criticado a forma como essa proposta é operacionalizada nas escolas, alertando para o risco de que as competências socioemocionais sejam tratadas como conteúdos isolados e prescritivos, desvinculados do currículo como um todo (Lepre; Trevisol, 2023; Thornberg, 2008). Essa abordagem, além de fragmentar o processo formativo, compromete a construção de uma convivência ética e empática no cotidiano escolar. Lepre e Trevisol (2023), apoiando-se em autores como Buxarraís (2010) e Santos e Trevisol (2016), destaca que a ausência de transversalidade nas ações pedagógicas prejudica a consolidação de projetos coletivos de convivência, de escuta e de partilha de responsabilidades. Thornberg (2008), por sua vez, ressalta que, em muitos casos, a educação em valores ocorre de maneira reativa e improvisada, incorporada ao currículo oculto e não como parte de um planejamento intencional e sistemático.

Sob essa ótica, é necessário repensar o lugar da educação socioemocional na escola, como ela deve ser concebida como eixo estruturante das práticas pedagógicas, articulando-se às áreas do conhecimento e à organização do trabalho escolar. Arantes (2003) defende que os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos integrais, responsáveis por sua própria formação intelectual, afetiva e ética. Essa perspectiva histórica sustenta a necessidade de integrar o desenvolvimento emocional às experiências escolares cotidianas, reconhecendo a complexidade da formação humana. Contudo, a autora alerta que a ausência de políticas públicas formativas nos cursos de licenciatura dificulta a atuação docente consciente e qualificada nessa área, o que colabora para a superficialidade com que a dimensão socioemocional é tratada em muitas propostas curriculares.

Historicamente, as emoções no ambiente escolar não recebiam a devida atenção, mas a educação socioemocional/moral, como já citado, vem ganhando espaço, atualmente, na defesa de que a escola deve contribuir para que as crianças desenvolvam autoconfiança, controlem impulsos, construam noções de empatia e resiliência, condições essenciais para o desenvolvimento da autonomia moral, conforme indicado por Piaget, mas ainda é recente tal preocupação e carece de resultados mais consistentes.

Dessa forma, há concordância com La Taille (2006) que defende que é necessário incitar os alunos a refletirem sobre os valores éticos e morais, promovendo o desenvolvimento de um "desejo de ideal", que os leve a buscar, constantemente, o aprimoramento moral. Esse "desejo" é crucial para que os indivíduos adquiram uma

postura ética que vá além do cumprimento de normas, atingindo um estado de autorreflexão e respeito genuíno pelos outros. Dessa forma, não basta que documentos normativos proponham conteúdos a serem abordados; é necessário que haja políticas públicas educacionais que favoreçam a inclusão desses temas na formação inicial e continuada dos professores e que se constituam curricularmente, promovendo um desenvolvimento intencional e coletivo nas escolas.

Nessa perspectiva, o lócus da presente pesquisa é o Programa V.I.D.A. (Valores, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Afetividade), criado em 2019 por três professoras da rede que, à época, trabalhavam junto à Secretaria Municipal de Educação, cuja proposta contempla crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e tem como objetivo fomentar o autoconhecimento, a consciência emocional e a convivência cooperativa entre estudantes. Sua implementação ocorreu por meio de atividades dialógicas e reflexivas que favoreceram a identificação e expressão de emoções, a empatia e a corresponsabilidade nas relações escolares. A análise das concepções docentes acerca do desenvolvimento moral e da construção da autonomia infantil, expressas no contexto de implementação do Programa V.I.D.A. e interpretadas à luz da Psicologia Moral piagetiana, constitui o núcleo dessa dissertação.

O presente estudo justifica-se, em primeiro lugar, pelo reconhecimento institucional da importância da formação moral e socioemocional na construção de uma educação mais humanizadora e integral, conforme previsto na BNCC (Brasil, 2018). Em segundo lugar, justifica-se pela constatação de que as práticas pedagógicas voltadas a esse tipo de formação carecem, muitas vezes, de coerência teórica e metodológica, resultando em ações pontuais e pouco sistematizadas no interior das escolas. Em terceiro lugar, justifica-se a importância da temática na literatura da área de educação e de psicologia da educação, como atestam os autores supracitados, o que respalda a consideração deste tema como objeto de pesquisa.

A explicitação dessas pontuações norteadoras permitiu contextualizar o programa investigado e compreender como a prática educativa nas escolas públicas municipais que o adotaram foi percebida pelos professores e pelas idealizadoras do Programa V.I.D.A. Essa delimitação orientou o olhar analítico da pesquisadora, ancorado na teoria piagetiana do desenvolvimento sociomoral infantil como referência, para compreender os processos de formação da autonomia e da criticidade no contexto estudado.

Dessa delimitação emerge a problemática central da pesquisa, formulada nos seguintes termos: quais concepções sobre o desenvolvimento socioemocional e moral orientam as compreensões de professores do 5º ano do Ensino Fundamental I e das idealizadoras do Programa V.I.D.A.? Que práticas pedagógicas são por eles referidas como favorecedoras desse desenvolvimento no contexto escolar? E de que modo tais concepções e práticas podem ser interpretadas à luz dos constructos da Psicologia Moral piagetiana?

Em consonância com essa problemática, o estudo tem como objetivo geral analisar as concepções de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e das idealizadoras do Programa V.I.D.A. acerca do desenvolvimento socioemocional e moral, bem como as práticas pedagógicas por eles relatadas como favorecedoras da autonomia moral no contexto escolar

Compreender as concepções dos professores e das idealizadoras foi, portanto, essencial para interpretar os dados, pois possibilitou analisar suas visões acerca das práticas pedagógicas, de suas finalidades educativas e do impacto percebido sobre os estudantes, no contexto do programa V.I.D.A. Tal análise será conduzida em diálogo com os fundamentos da teoria piagetiana, especialmente no que tange à construção da autonomia moral, a partir da interação social e da cooperação.

Ao estabelecer diálogo com a teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, essa pesquisa pretende contribuir com o campo educacional ao oferecer subsídios teóricos e empíricos que auxiliem na construção de práticas pedagógicas mais conscientes, reflexivas e eficazes na promoção da autonomia moral dos estudantes. Adicionalmente, busca fomentar o debate sobre a formação inicial e continuada de professores, considerando a importância de sua preparação para lidar com os aspectos morais e emocionais do desenvolvimento infantil.

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e idealizadoras do Programa V.I.D.A. Os registros obtidos foram organizados e interpretados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e inferência. Essa etapa analítica foi articulada aos constructos da Psicologia Moral piagetiana, que serviram como referencial para compreender as concepções e práticas relacionadas ao desenvolvimento sociomoral no contexto investigado.

A estrutura desse trabalho organiza-se em seis seções principais. Inicialmente, na seção “Contexto e posicionamento do problema”, no qual se situa o Programa V.I.D.A. como lócus empíricos da pesquisa. Na seção “Referencial Teórico”, são discutidos os principais conceitos do campo epistemológico adotado, especialmente aqueles relacionados ao desenvolvimento sociomoral, à moralidade, à afetividade e ao desenvolvimento socioemocional na perspectiva piagetiana. A seção “Método” descreve os objetivos, a tipologia da pesquisa, os participantes, os instrumentos, bem como os procedimentos de produção e análise dos dados. Posteriormente, a seção “Resultados e Discussão” apresenta e interpreta os dados à luz dos constructos da Psicologia Moral piagetiana. Por fim, são expostas as “Considerações Finais”, nas quais se sintetizam os principais achados do estudo e suas implicações para o campo educacional.

2 CONTEXTO E POSICIONAMENTO DO PROBLEMA: o Programa V.I.D.A

O Programa V.I.D.A. foi concebido em 2019 por três professoras da rede municipal de uma cidade do norte do Paraná, que à época atuavam na Secretaria Municipal de Educação. A proposta nasceu da percepção dessas educadoras quanto à importância de incluir, de forma sistemática e contínua, a dimensão socioemocional no processo educativo, trabalhando o autoconhecimento, as emoções e os vínculos interpessoais em sintonia com debates nacionais e internacionais sobre educação integral. Para fundamentar sua estrutura pedagógica, elas se apoiaram em documentos legais que orientam as práticas educacionais, como a Resolução CNE/CP nº 2, que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Decreto-Lei nº 10.910/2010, que dispõe sobre o Programa Amor Exigente, o Decreto-Lei nº 12.467/2016, que institui o Programa Municipal de Práticas Restaurativas, e o Decreto-Lei nº 12.988/2019, que cria o Programa de Mediação Escolar e Comunitária. Esses dispositivos oferecem respaldo para que a escola se constitua não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também como promotora do desenvolvimento humano e afetivo. A partir dessa iniciativa, o programa foi reconhecido em 2019 pela Secretaria Municipal de Educação e institucionalizado como política pública, tornando-se parte integrante da rotina escolar em todas as unidades da rede.

A proposta parte do entendimento de que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral das crianças, incorporando as dimensões cognitiva,

afetiva e moral, e pouco tempo depois de sua implementação, a pandemia de Covid-19 impôs novos desafios ao cotidiano escolar. Nesse contexto, o programa revelou-se ainda mais necessário, por lidar diretamente com sentimentos, vínculos e relações interpessoais, aproximando família e escola por meio das atividades propostas. As professoras idealizadoras tiveram papel essencial nesse período, oferecendo suporte aos professores e às famílias através de grupos de whatsapp, especialmente àquelas que enfrentavam dificuldades de acesso à internet. O material do programa, pensado para ser autoexplicativo e acessível, permitiu que o trabalho pedagógico continuasse, mesmo diante das restrições presenciais. Para garantir a continuidade das ações, as idealizadoras priorizaram o acompanhamento das diretoras das escolas que, por sua vez, orientavam os professores na aplicação das atividades e na mediação dos círculos de diálogo.

A proposta pedagógica do V.I.D.A¹, composta por seis cadernos, organizados de forma progressiva, abrangendo toda a trajetória das crianças desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, e foi aplicada de forma sistemática e ativa de 2019 a 2024. Cada caderno contém vinte encontros temáticos (ver Anexo A), elaborados para atender às características específicas de cada faixa etária. Esses encontros ocorriam quinzenalmente, e eram conduzidos pelos professores regentes, que assumiam papel central na mediação das discussões. A estrutura de cada encontro incluía três etapas principais: a exibição de um vídeo introdutório, a realização de um círculo de diálogo e o desenvolvimento de uma atividade complementar para ser realizada em casa.

O vídeo introdutório apresentava o tema de forma contextualizada e acessível, buscando despertar o interesse e a identificação dos estudantes com as situações apresentadas. Em seguida, ocorria o círculo de diálogo, que se caracterizava como um espaço organizado de fala e escuta, onde os alunos podiam expressar sentimentos, refletir sobre situações cotidianas e aprender uns com os outros. Essa metodologia parte da ideia de que o diálogo, quando realizado em condições de igualdade e respeito, fortalece o pertencimento, estimula a empatia e previne conflitos. Para garantir que todos tivessem a oportunidade de falar, utilizava-se o objeto da

¹ Embora o material do Programa V.I.D.A. tenha sido, em determinado período, disponibilizado no site da Prefeitura Municipal, optou-se por não reproduzir integralmente suas atividades nesse trabalho, a fim de preservar o sigilo ético e institucional da pesquisa. Assim, apresenta-se apenas uma descrição geral das propostas contidas no Caderno do Professor – 5º ano (2024), suficiente para a compreensão do programa e de sua metodologia.

palavra, escolhido pela própria turma, que regula o momento da fala: apenas quem está de posse do objeto pode se manifestar, enquanto os demais devem escutar com atenção. Esse recurso, além de disciplinar a conversação, ensina que a escuta é tão importante quanto a fala. O professor atuava como facilitador, garantindo que todos tivessem espaço de fala e de escuta, e que o ambiente fosse acolhedor e seguro, sendo responsável por criar condições para o diálogo e para o exercício da empatia. A participação na fala não era obrigatória, e o simples ato de ouvir era igualmente valorizado, pois o círculo se baseia em princípios de liberdade, respeito e confiança. Mesmo aqueles que optam por não falar, assumem o compromisso coletivo de manter o sigilo sobre o que era compartilhado, respeitando as regras previamente combinadas e o ambiente de confidencialidade que caracteriza essa prática. O professor conduzia o processo, estimulando as crianças a refletirem sobre as situações apresentadas, a compreenderem diferentes pontos de vista e a reconhecerem os sentimentos envolvidos em cada tema.

A metodologia do Programa V.I.D.A. privilegia o trabalho coletivo, o compartilhamento de experiências e a reflexão sobre situações concretas do cotidiano escolar, buscando aproximar os conteúdos das vivências reais dos estudantes. As atividades eram desenvolvidas por meio de rodas de conversa, dinâmicas, vídeos, histórias e propostas reflexivas, favorecendo a participação ativa das crianças e a expressão de sentimentos, opiniões e experiências pessoais. Além disso, parte das atividades complementares era encaminhada para realização em casa, envolvendo as famílias no processo formativo e ampliando o diálogo sobre valores, convivência e emoções para além do espaço escolar.

Os temas trabalhados no Programa eram organizados de acordo com a faixa etária e contemplavam desde emoções básicas, como raiva, medo, tristeza, alegria e amor, até discussões mais complexas relacionadas à convivência, empatia, respeito, justiça, bullying, planejamento de vida, sonhos e conquistas. No caderno destinado ao 5º ano, por exemplo, eram propostas atividades que articulavam diretamente os objetivos da educação socioemocional.

Em uma das aulas, dedicada ao tema “Bullying”, os alunos eram convidados a discutir experiências de exclusão, refletir sobre suas consequências emocionais e propor alternativas de enfrentamento, exercitando a empatia e a corresponsabilidade. Em outra atividade, intitulada “Minhas Emoções”, os estudantes eram levados a identificar diferentes sentimentos, compreender manifestações físicas e

comportamentais associadas às emoções e relacioná-las ao cotidiano, favorecendo o autoconhecimento. Já na aula sobre “Planejamento”, buscava-se estimular a organização e a perseverança, incentivando os alunos a estabelecer metas e refletir sobre os esforços necessários para a concretização de projetos de vida.

Esses exemplos evidenciam a tentativa do Programa V.I.D.A. de aproximar os conteúdos socioemocionais das experiências concretas das crianças, favorecendo processos de reflexão sobre si, sobre o outro e sobre as relações interpessoais no contexto escolar.

Além das discussões realizadas em sala, o programa estimulava a continuidade das reflexões no ambiente familiar. As atividades complementares enviadas para casa envolviam tarefas simples, mas significativas, como diálogos entre pais e filhos, registros de experiências ou pequenas ações voltadas à convivência. Esse movimento ampliava o alcance do programa, aproximando escola e família e reforçando o compromisso compartilhado com a formação ética e emocional das crianças.

O papel do professor era central em todas as etapas do Programa V.I.D.A., não apenas como executor do material, mas como sujeito que interpreta, adapta e dá sentido às atividades em consonância com a realidade da turma. A proposta não era prescritiva, mas orientadora, permitindo que cada educador utilizasse sua sensibilidade para conduzir o diálogo de acordo com o contexto e as necessidades dos alunos. Essa flexibilidade garantia oportunidade de se adequar a diferentes perfis de turma, mantendo o foco nos valores e nas habilidades socioemocionais que se pretendia desenvolver.

Os objetivos centrais do programa podem ser sintetizados em quatro eixos principais: desenvolver o autoconhecimento e a consciência emocional das crianças; estimular o pertencimento e a empatia no ambiente escolar; prevenir conflitos por meio do diálogo e da escuta ativa; e favorecer a construção da autonomia socioemocional e moral. Ao promover práticas dialógicas, restaurativas e participativas, o Programa V.I.D.A. aproxima-se da concepção construtivista da moralidade que valoriza a cooperação, a justiça e o respeito mútuo como pilares da convivência.

Contudo, sua implementação enfrentou desafios. Como a adesão ao programa era facultativa, sua aplicação variou entre as escolas e entre os próprios docentes, resultando em heterogeneidade na prática. Enquanto alguns professores desenvolveram as atividades de maneira sistemática, outros as realizavam de forma

pontual ou não chegavam a aplicá-las, o que comprometeu a uniformidade da proposta. Em muitos casos, a dificuldade não foi a falta de interesse ou de compreensão do valor formativo do programa, mas as limitações impostas pela rotina escolar. A extensa carga de conteúdos curriculares, somada às demandas burocráticas e administrativas, reduzia o tempo disponível para o trabalho com as atividades do V.I.D.A., o que acabava por inviabilizar sua continuidade em algumas turmas. Além disso, apesar de sua relevância, o Programa careceu de uma base epistemológica claramente explicitada, o que pode ter limitado sua coerência teórica e metodológica.

Essa fragilidade abriu espaço para interpretações diversas e práticas dispersas, reduzindo a potência formativa de sua proposta. É importante considerar, ainda, que o professor precisa possuir uma base de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil para compreender a importância de se trabalhar de forma intencional e reflexiva com aspectos morais e emocionais. Em algumas situações, a formação inicial do docente pode não ter contemplado essa dimensão, o que reforça a necessidade de ações de formação continuada e de orientações mais específicas voltadas à aplicação do Programa, assegurando que sua proposta alcance o potencial formativo pretendido.

Apesar dessas limitações, o Programa V.I.D.A. representou um avanço importante na rede municipal da cidade ao inserir, como política pública, a educação socioemocional no currículo escolar. Sua proposta dialoga diretamente com a teoria piagetiana da moralidade, ao favorecer práticas que estimulam a cooperação, a empatia e a vivência da justiça por reciprocidade.

Em síntese, trata-se de uma experiência inovadora que, mesmo em processo de consolidação, revelou a potência de iniciativas que reconhecem a dimensão socioemocional como parte indissociável da educação e que buscam formar sujeitos mais autônomos, conscientes e capazes de agir eticamente em sociedade.

Durante o período de desenvolvimento dessa pesquisa, o Programa V.I.D.A., objeto central de análise, deixou de ser implementado na rede municipal de ensino, em decorrência de mudanças na gestão do Poder Executivo e, conseqüentemente, da Secretaria Municipal de Educação. Tal substituição deu lugar a um novo programa institucional denominado *Diálogos*, evidenciando um fenômeno recorrente nas políticas públicas educacionais brasileiras: a descontinuidade de ações pedagógicas vinculadas às transições administrativas.

A substituição de programas educacionais, ainda que apresentada sob a justificativa de renovação ou reorientação pedagógica, implica impactos significativos no cotidiano escolar. Entre esses impactos, destacam-se o investimento prévio realizado na formação continuada dos professores, a reorganização das práticas pedagógicas e o tempo necessário para apropriação conceitual e metodológica por parte dos docentes. A interrupção desses processos pode gerar sentimento de insegurança profissional, desgaste institucional e fragmentação das propostas pedagógicas, comprometendo a continuidade das ações educativas.

Do ponto de vista do desenvolvimento socioemocional e moral das crianças, a descontinuidade de programas estruturados representa um risco à consolidação de práticas que demandam tempo, repetição e coerência para produzir efeitos significativos. Programas dessa natureza não se esgotam em sua proposição formal, mas exigem continuidade para que valores como autonomia, cooperação, empatia e responsabilidade possam ser progressivamente construídos no cotidiano escolar.

Assim, embora a implementação de novos programas possa refletir escolhas legítimas de gestão, a ausência de políticas de transição, avaliação sistemática dos programas anteriores e preservação de práticas exitosas pode resultar em desperdício de recursos públicos, perda de saberes construídos coletivamente e prejuízos ao processo formativo de professores e estudantes. Tal contexto reforça a importância de políticas educacionais que transcendam ciclos eleitorais, assegurando maior estabilidade e compromisso com o desenvolvimento integral das crianças.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Jean Piaget (1896 -1980) foi um epistemólogo, biólogo e psicólogo suíço cuja obra exerceu profunda influência nos campos da Educação, da Psicologia, da Filosofia e da Sociologia. Sua produção teórica constitui um dos principais referenciais para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral da criança, sendo amplamente utilizada em pesquisas que investigam o papel da escola na formação do sujeito. Ao elaborar a Epistemologia Genética, Piaget dedicou-se ao estudo do desenvolvimento do conhecimento humano desde a infância, investigando como as crianças constroem ativamente estruturas cognitivas por meio da interação com o meio físico e social. Suas pesquisas sobre o pensamento infantil evidenciaram que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído progressivamente, em estádios caracterizados por formas distintas de organização do pensamento (Piaget,

1975; 1994). Entre suas contribuições mais relevantes destacam-se os estudos sobre o desenvolvimento moral que fundamentam práticas educativas orientadas pela cooperação, pelo respeito mútuo e pela construção da autonomia. Ao enfatizar a indissociabilidade entre ação, experiência e afetividade na formação do sujeito cognoscente, Piaget oferece uma base teórica consistente para refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento global da criança (La Taille, 2006).

Nesse capítulo, são apresentados os principais conceitos da Psicologia Moral sob a perspectiva piagetiana que subsidiam a presente investigação: as noções de anomia, heteronomia e autonomia moral; as compreensões iniciais de certo e errado; a articulação entre moralidade e afetividade; as concepções de justiça; a obediência às regras e a responsabilidade moral. A exposição desses conceitos tem como finalidade oferecer sustentação teórica à análise do desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes e às concepções expressas pelos professores e idealizadoras do Programa V.I.D.A.

Em sua obra, especialmente em *O Juízo Moral na Criança*, Jean Piaget (1994) analisa o desenvolvimento progressivo das noções de certo e errado, justiça e cooperação, com especial atenção aos procedimentos educativos que favorecem ou não a construção da autonomia moral. Nesse contexto, torna-se fundamental distinguir práticas educativas que promovem a tomada de consciência e a cooperação daquelas que, embora bem-intencionadas, produzem efeitos contrários, reforçando a obediência heterônoma. Tal distinção exige problematizar abordagens predominantemente verbais, como a denominada “lição de moral”, avaliando seus limites frente a procedimentos que envolvem a participação ativa dos sujeitos na construção das regras de convivência.

Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento moral não decorre da simples imposição de regras externas, mas configura-se como um processo ativo de construção do sujeito em interação com o meio social. Inicialmente, a criança encontra-se em uma condição de anomia moral, caracterizada pela ausência de regras ou de compreensão normativa. Com a ampliação de suas interações sociais, especialmente nos contextos familiar e escolar, passa a vivenciar relações marcadas pela obediência unilateral e pelo respeito à autoridade, configurando a moralidade heterônoma. É nesse percurso desenvolvimental que Piaget atribui centralidade às interações sociais, compreendendo que por meio da cooperação, da vivência de conflitos e do exercício da reciprocidade, a criança gradativamente constrói a

autonomia moral. Nesse estágio, as ações passam a ser julgadas não apenas em função de suas consequências ou de ordens externas, mas à luz das intenções e dos princípios que as orientam (Piaget, 1994). Trata-se de um processo fundamental para a constituição de sujeitos responsáveis, críticos e capazes de conviver eticamente em sociedade. Nessa seção, tais conceitos são retomados de forma sistemática e operatória, com a finalidade de sustentar a análise das concepções e práticas descritas pelos participantes da pesquisa.

No estágio da heteronomia, a criança tende a compreender as regras como imutáveis e obrigatórias por estarem associadas à autoridade adulta, avaliando as ações principalmente por suas consequências materiais, o chamado realismo moral (Piaget, 1994). A passagem para a autonomia moral ocorre, sobretudo, nas interações entre pares em condições de relativa igualdade, nas quais se estabelecem relações de cooperação, reciprocidade e consideração do ponto de vista do outro. Nesses contextos, as regras deixam de ser vividas como imposições externas e passam a ser compreendidas como acordos negociáveis, fundamentados na equidade e no respeito mútuo.

Como já discutido, é por meio das interações entre pares, em condições de relativa igualdade, que ocorre a passagem da heteronomia para a autonomia moral, uma vez que essas relações favorecem a cooperação, a reciprocidade e a consideração do ponto de vista do outro. Não é simplesmente a quantidade de interações que importa, mas a qualidade das relações estabelecidas: é nas interações cooperativas, baseadas no respeito mútuo e na consideração recíproca, que a criança constrói novas compreensões sobre as regras e a justiça (Piaget, 1994). Nessa fase, as regras deixam de ser vistas como ordens imutáveis impostas por autoridades externas e passam a ser compreendidas como acordos flexíveis que podem ser discutidos, modificados e adaptados, de acordo com o consenso entre os indivíduos. A moralidade torna-se, assim, fruto de negociações entre pares, fundamentada em princípios de igualdade e reciprocidade.

Piaget (1994) descreve diferentes processos implicados na internalização das normas sociais. A imitação das ações dos adultos constitui um dos mecanismos iniciais, na medida em que a criança tende a reproduzir comportamentos considerados socialmente desejáveis. Por exemplo, ao observar adultos dizendo “por favor” e “obrigado” em interações cotidianas, a criança tende a repetir essas expressões como forma de reproduzir condutas socialmente aceitas, ainda que, inicialmente, sem

compreender plenamente os princípios éticos subjacentes. Contudo, tal reprodução, por si só, não garante a construção da autonomia moral.

É sobretudo nas interações entre pares, em relações marcadas por cooperação e relativa igualdade que a criança encontra condições para argumentar, negociar e reconstruir criticamente as regras, avançando em direção à autonomia moral. Não é a quantidade de interações que importa, mas a qualidade das relações estabelecidas: nas interações cooperativas, baseadas no respeito mútuo e na consideração recíproca, a criança constrói novas compreensões sobre regras e justiça (Piaget, 1994). Nesse movimento, as regras deixam de ser vividas como ordens impostas por autoridades externas e passam a ser compreendidas como acordos que podem ser discutidos, modificados e adaptados mediante consenso, consolidando uma moralidade fundada na reciprocidade e na equidade.

Retomando essa distinção, Piaget (1994) observa que o jogo constitui um elemento crucial para a passagem da heteronomia à autonomia moral. É durante jogos e brincadeiras que as crianças percebem a necessidade das regras para o funcionamento da atividade e, simultaneamente, reconhecem a possibilidade de ajustá-las mediante deliberação coletiva. Assim, as regras são vividas como instrumentos de convivência e não apenas como imposições externas, o que favorece a internalização de uma moralidade baseada na cooperação.

Assim sendo, estudos contemporâneos reforçam, inclusive, o papel dos jogos como espaço privilegiado para o exercício da negociação, da empatia e da tomada de perspectiva. Para Guedes (2017), os jogos cooperativos permitem que as crianças elaborem estratégias conjuntas e enfrentem desafios em grupo, favorecendo a construção de vínculos e o desenvolvimento da autonomia moral. De modo semelhante, La Taille (2006) destaca que nas interações lúdicas, a criança é levada a compreender o ponto de vista do outro, o que amplia sua capacidade de agir de forma mais justa e responsável. Adicionalmente, conforme Lepre e Trevisol (2023), as práticas pedagógicas que valorizam os jogos como instrumentos de educação moral contribuem para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre normas, respeitar acordos coletivos e agir com responsabilidade.

Adicionalmente, Piaget (1994) também considera a afetividade um fator crucial no desenvolvimento moral. O autor destaca que as primeiras interações sociais das crianças, especialmente aquelas marcadas por afeição e reciprocidade, são relevantes para a construção da moralidade autônoma, permanecendo significativas

ao longo do desenvolvimento humano. Nessa direção, o “respeito mútuo”, base da autonomia moral, é construído sobre a cooperação e a solidariedade entre pares, sendo a afetividade componente essencial desse processo.

Tal compreensão é aprofundada por autores contemporâneos que analisam a afetividade como um eixo estruturante da construção da moralidade. Para La Taille (2006), o respeito mútuo não se desenvolve apenas a partir da razão, mas também da vivência afetiva do outro como legítimo interlocutor. A solidariedade e a empatia, promovidas em relações cooperativas, são condições para que a criança reconheça o valor da justiça. Complementarmente, Arantes (2003) enfatiza que a afetividade constitui o solo onde se enraízam as trocas morais significativas, sendo condição para que a criança se descentralize e aceite regras construídas em comum. Em consonância, Delval (2007) reafirma que as interações sociais afetivas possibilitam a construção de normas partilhadas, destacando a importância do vínculo para o desenvolvimento da autonomia.

A moralidade da reciprocidade começa a se manifestar quando a criança desenvolve a capacidade de considerar o ponto de vista dos outros. Esse avanço é resultado de um processo de descentração progressiva, no qual a criança deixa de perceber as regras e os comportamentos morais apenas a partir de sua própria perspectiva egocêntrica e passa a reconhecer as intenções, os direitos e os sentimentos dos demais (Piaget, 1994). Tal capacidade emerge principalmente nas relações de cooperação entre pares, nas quais a troca de argumentos, a negociação de regras e a necessidade de resolver conflitos de maneira justa favorecem a compreensão de que a justiça não é a imposição unilateral de normas, mas a construção de acordos baseados na equidade e no respeito mútuo. Assim, a moralidade da reciprocidade pressupõe o reconhecimento ativo do outro como interlocutor válido, o que representa um marco na construção da autonomia moral.

Nessa perspectiva, a educação moral não pode restringir-se à recepção passiva de normas ou orientações. Ao contrário, deve envolver os sujeitos em situações que lhes permitam agir, refletir e reconstruir princípios morais em interação com os outros, desde que acompanhadas de processos de tomada de consciência. É nesse quadro que se insere a noção de métodos ativos na perspectiva piagetiana, a qual não se reduz a estratégias didáticas centradas no “fazer” ou à simples participação prática, mas se vincula à ação significativa, à cooperação e à reflexão sobre as próprias condutas. Assim, quando essa pesquisa emprega a expressão

“métodos ativos”, o faz em sentido construtivista, compreendendo-os como procedimentos educativos que criam condições para o conflito cognitivo e moral, favorecendo a descentração, a negociação de regras e a construção autônoma de valores.

A relevância dos procedimentos morais de Piaget permanece atual, fornecendo uma base teórica sólida para práticas educativas que visam ao desenvolvimento integral do indivíduo (La Taille, 2006). Seus estudos nos desafiam a repensar o papel da educação na formação moral, buscando sempre formas de encorajar a autonomia, a cooperação e o respeito mútuo.

Em sua obra, Piaget (1994) elaborou a teoria sobre o desenvolvimento moral infantil a partir da observação de crianças em contextos sociais e lúdicos, buscando compreender como elas constroem o conceito de regras e justiça. Durante sua investigação, Piaget dialoga com diversos pensadores, como Immanuel Kant, Émile Durkheim e Pierre Bovet, incorporando elementos de suas teorias, mas propondo uma síntese original que enfatiza a construção da moralidade pela própria criança.

Kant (2007) argumentava que a moralidade deve ser autoimposta e baseada na razão, por imperativos categóricos, ou seja, princípios que podem ser universalizados. Para Kant, a autonomia é a capacidade de agir de acordo com a própria razão, em vez de ser guiado por inclinações ou pressões externas. Piaget se inspira em Kant ao explorar a transição que ocorre na infância, da heteronomia para a autonomia moral, deixando de obedecer simplesmente por coerção e passando a respeitá-las por um senso de justiça e cooperação (Piaget, 1932/1994).

Piaget (1996) adapta essa ideia ao desenvolvimento infantil, argumentando que as crianças, inicialmente, seguem regras de maneira heterônoma, imperativas, vendo-as como impostas por figuras de autoridade como pais e professores. No entanto, à medida que a criança cresce e desenvolve sua capacidade de pensar de forma mais abstrata e independente, ela começa a internalizar essas regras, passando a vê-las como princípios que podem ser aplicados universalmente – uma forma de imperativo categórico em um nível mais prático.

Essa transição, da heteronomia para a autonomia, constitui para Piaget (1994) um dos principais objetivos da educação moral. A educação deve, portanto, proporcionar um ambiente que encoraje a criança a compreender o significado das regras, a questioná-las criticamente e a internalizá-las como princípios orientadores de sua própria conduta. Embora Piaget reconheça a importância da contribuição

kantiana para a reflexão moral, especialmente quanto à valorização da autonomia como princípio ético, sua teoria se diferencia em aspectos fundamentais. Para Kant (2007), a moralidade tem fundamento na razão prática e no dever concebido a priori, enquanto Piaget compreende a autonomia moral como um processo de construção que se desenvolve ao longo das interações sociais e experiências cooperativas. Assim, Piaget preserva a relevância da noção de autonomia, mas a insere em uma perspectiva genética, relacional e histórica, em contraposição ao caráter apriorístico do pensamento kantiano.

Émile Durkheim (1858 -1917), um dos fundadores da sociologia, contribuiu significativamente para o estudo da moralidade ao argumentar que ela é um fenômeno social. Para Durkheim (2011), a moralidade está intrinsecamente ligada à coesão social e ao bem-estar da coletividade. Ele acreditava que a moralidade era essencial para a manutenção da ordem social e que era transmitida através da educação, que molda os indivíduos para se conformarem às normas coletivas.

Piaget reconhece a importância do contexto social no desenvolvimento moral da criança, mas ele se distancia de Durkheim ao enfatizar que a moralidade não deve ser simplesmente internalizada como um conjunto de normas impostas pela sociedade. Em vez disso, Piaget argumenta que as crianças devem desenvolver uma moralidade baseada na cooperação e no respeito mútuo, que surge através da interação com os pares, em vez de ser apenas uma imposição externa.

Para Piaget, a educação moral deve, portanto, ir além da simples transmissão de valores coletivos; ela deve encorajar a criança a participar ativamente na construção desses valores, através do diálogo e da cooperação. Enquanto Durkheim via a educação moral como um processo de conformação, Piaget a vê como um processo de emancipação, onde a criança aprende a aplicar princípios morais de forma autônoma, mas em um contexto social que valoriza a cooperação.

Pierre Bovet (1878-1965), um educador suíço e contemporâneo de Piaget, também influenciou significativamente o pensamento de Piaget sobre educação moral. Segundo Piaget (1994), Bovet era defensor da ideia de que a moralidade poderia ser ensinada através da imitação e do exemplo. Ele acreditava que as crianças aprendiam valores morais observando e imitando os comportamentos de adultos que consideravam modelos. Essas distinções são relevantes porque permitem interpretar, no discurso docente, tensões entre obediência normativa e construção

cooperativa de regras, aspecto central para compreender as práticas associadas ao Programa V.I.D.A.

Piaget, embora reconheça a importância da imitação, vai além dessa abordagem ao enfatizar a necessidade de um desenvolvimento moral ativo, onde a criança não apenas imita, mas também compreende e questiona as regras e os valores que observa. Para Piaget, a imitação pode ser o ponto de partida, mas a verdadeira educação moral ocorre quando a criança começa a construir internamente os valores e a aplicá-los de forma autônoma em diferentes situações.

Essa perspectiva reflete a síntese que Piaget faz das ideias de Bovet com as noções kantianas de autonomia e a visão de Durkheim sobre a moralidade coletiva. Para Piaget, a educação moral não pode ser passiva; ela deve ser um processo ativo, onde a criança é incentivada a participar na construção de seu próprio entendimento moral, em interação com o mundo social.

Desta feita, Jean Piaget oferece uma visão complexa e rica da educação moral, integrando ideias de Kant, Durkheim e Bovet. Ele propõe que a educação moral deve ter como objetivo não apenas a conformidade às normas sociais, mas a promoção da autonomia moral, onde as crianças aprendem a aplicar princípios universais de forma independente e crítica. Esse enfoque é crucial para a formação de indivíduos que não apenas compreendem, mas também questionam e aplicam os princípios morais em um mundo em constante mudança.

Ao integrar os dados psicológicos observados na infância com os fins filosóficos e sociológicos da moralidade, Piaget oferece uma abordagem abrangente para a educação moral, que valoriza tanto o desenvolvimento individual quanto a coesão social. Esse equilíbrio é essencial para preparar as crianças para os desafios morais que enfrentarão ao longo de suas vidas, procurando agir com liberdade, tomando decisões baseadas em princípios que ela própria considera justos. Sob essa ótica, a educação moral deve proporcionar um ambiente onde as crianças possam experimentar essa liberdade, discutindo e negociando regras e valores, em vez de simplesmente obedecê-los, passivamente.

A educação para a autonomia envolve encorajar a criança a pensar por si mesma, a questionar as regras quando necessário e a considerar as consequências de suas ações não apenas para si, mas para os outros. Esse enfoque permite que a criança desenvolva um senso de responsabilidade e justiça que é fundamental para a moralidade autônoma. Portanto, a educação moral, segundo Piaget, deve sempre

buscar promover a liberdade de pensamento e ação, dentro de um contexto que respeite os direitos e as necessidades dos outros.

No mesmo sentido das interações cooperativas já discutidas, os procedimentos verbais desempenham um papel central na educação moral, segundo Piaget (1994). Ele acredita que a moralidade se desenvolve através do diálogo e da interação social, onde as crianças têm a oportunidade de discutir, argumentar e negociar os princípios morais. Essas interações verbais são essenciais para a formação de uma moralidade autônoma, pois permitem que a criança explore diferentes perspectivas e raciocine sobre questões morais de maneira crítica.

De acordo com Piaget (1994), procedimentos verbais como a troca de argumentos e o debate entre pares favorecem o desenvolvimento moral das crianças, especialmente quando estas têm oportunidade de expor seus pontos de vista e escutar os dos colegas. Nessa perspectiva, o papel do educador não é o de autoridade impositiva, mas de facilitador da construção do pensamento crítico dialogado. A partir dessa abordagem, práticas como a proposição de dilemas morais e o envolvimento dos estudantes na formulação de regras de convivência escolar são consideradas eficazes para estimular a reflexão sobre valores, promover o respeito mútuo e fortalecer a autonomia moral.

Essa abordagem é ampliada por Puig (1998; 2004), que compreende a educação moral como um processo sociocultural fundamentado na deliberação coletiva e na construção compartilhada de valores. Para o autor, atividades como assembleias escolares, dramatizações e debates éticos promovem a internalização de princípios morais ao integrarem experiências afetivas, cooperação e argumentação racional. Tais práticas possibilitam o desenvolvimento de empatia, autorregulação ou auto-organização, juízo crítico e autoconhecimento, contribuindo para a formação de sujeitos moralmente autônomos e comprometidos com o bem comum.

Outro procedimento verbal importante é o uso de narrativas, como histórias ou dilemas morais, que apresentam situações em que as crianças precisam decidir o que é certo ou errado. Essas narrativas servem como pontos de partida para discussões mais profundas sobre valores morais, permitindo que as crianças explorem as nuances das decisões morais em um ambiente seguro e controlado.

Adicionalmente, Piaget valoriza o papel do questionamento, quando o educador desafia as crianças a explicarem suas razões para determinadas escolhas morais. Esse tipo de questionamento estimula o raciocínio e ajuda as crianças a

desenvolverem uma compreensão mais clara e fundamentada de seus próprios valores e princípios.

Essa estratégia é reforçada por autores como La Taille (2006), que considera o dilema moral uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia, pois leva a criança a refletir, argumentar e considerar diferentes perspectivas sobre uma mesma situação. Para Lepre (2025), as narrativas morais funcionam como dispositivos pedagógicos potentes, ao proporcionarem um contexto seguro para a análise de valores e para a construção compartilhada de significados. Esse processo de escuta, argumentação e revisão de juízos morais fortalece a cooperação e o respeito mútuo entre os pares, pilares fundamentais da moralidade autônoma.

Nesse mesmo sentido, autores contemporâneos reforçam que a dimensão afetiva não pode ser dissociada do processo formativo. Bannwart Junior (2024) observa que

não é fácil lidar com os sentimentos, nem mesmo os adultos se sentem à vontade para abordar suas próprias emoções, e quando o fazem se limitam, em reservado, com alguma pessoa próxima ou terapeuta de confiança. As crianças, ao contrário, precisam antes de tudo conhecer o turbilhão de emoções que as tocam e refletem nas suas reações e comportamentos. [...] A educação tem um papel imprescindível de ajudar a criança a se reconhecer nos seus sentimentos. É parte da construção de sua identidade e personalidade. Ela não pode ficar refém do redemoinho de suas emoções, precisa conhecê-las para administrá-las na integridade do seu ser (Bannwart Junior, 2024, p.119).

Trata-se, portanto, de reconhecer a afetividade como condição da ação e da regulação das relações, e não como um treinamento de habilidades emocionais isoladas.

Essa reflexão dialoga diretamente com a perspectiva piagetiana, ao evidenciar que o desenvolvimento moral não pode ser desvinculado da dimensão afetiva. Ajudar a criança a reconhecer, nomear e regular suas emoções não apenas favorece o equilíbrio pessoal, mas também constitui um requisito fundamental para a autonomia moral. Ao vivenciar experiências de cooperação, de escuta e de respeito mútuo, os estudantes aprendem a integrar sentimentos como alegria, tristeza, medo e raiva à construção de valores éticos, fortalecendo sua identidade e sua responsabilidade diante de si mesmos e do outro. Tal abordagem confere à escola um papel formativo decisivo: criar condições para que as crianças não permaneçam “reféns” das próprias emoções, mas as compreendam como parte essencial do processo de constituição de sua personalidade e de sua vida moral.

Piaget argumenta que as crianças constroem o conhecimento, inclusive o moral, por meio da ação e da experiência, desde que estas estejam acompanhadas de processos de tomada de consciência. Assim, a educação moral não pode restringir-se à recepção passiva de normas ou orientações, devendo envolver os sujeitos em situações que lhes permitam agir, refletir e reconstruir princípios morais em interação com os outros. É nesse quadro que se insere a noção de métodos ativos na perspectiva piagetiana, a qual não se reduz a estratégias didáticas centradas no “fazer” ou à simples participação prática, mas se vincula à ação significativa, à cooperação e à reflexão sobre as próprias condutas.

Dessa forma, quando essa pesquisa emprega a expressão “métodos ativos”, o faz em seu sentido genuinamente construtivista, em consonância com os pressupostos construtivistas de Piaget (1996), especialmente no que se refere à cooperação, à descentração e à construção autônoma das regras. Trata-se, portanto, de práticas que articulam ação e reflexão, evitando leituras instrumentais ou tecnicistas, frequentemente associadas ao termo no campo educacional contemporâneo.

Um exemplo de método ativo é o uso de jogos e atividades cooperativas, onde as crianças precisam trabalhar juntas para alcançar um objetivo comum. Durante essas atividades, as regras e os princípios morais podem ser discutidos, adaptados e aplicados, permitindo que as crianças experimentem os desafios e recompensas da cooperação e da justiça. Esse tipo de experiência ajuda as crianças a internalizarem valores como o respeito mútuo, a equidade e a responsabilidade social.

Outro desdobramento possível, em diálogo com autores contemporâneos da educação moral, é o engajamento dos estudantes em projetos coletivos de convivência e participação, nos quais se negociam responsabilidades e se deliberam regras comuns. Tais experiências, quando vividas de forma cooperativa e reflexiva, podem favorecer a tomada de perspectiva e a corresponsabilidade, elementos centrais para a construção da autonomia moral.

Piaget (1996) também enfatiza a importância da resolução de conflitos como um método ativo de educação moral. Ao lidar com conflitos entre pares, as crianças são obrigadas a negociar, comprometer-se e buscar soluções que sejam justas para todos os envolvidos. Esse processo de resolução de conflitos é crucial para o desenvolvimento da moralidade autônoma, pois ensina as crianças a considerarem

as perspectivas dos outros e a encontrarem soluções que respeitem os direitos de todos.

As técnicas gerais da educação moral, segundo Jean Piaget, oferecem um caminho claro para promover uma moralidade autônoma ao indivíduo em desenvolvimento. Ao enfatizar a autonomia e a liberdade, Piaget propõe uma educação moral que vai além da simples obediência às regras, incentivando as crianças a pensar criticamente sobre os princípios que guiam suas ações.

Os procedimentos verbais, como discussões em grupo, narrativas morais e questionamentos, são ferramentas poderosas para ajudar as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda dos valores morais. Em contrapartida, os métodos ativos, como jogos cooperativos, projetos de serviço comunitário e a resolução de conflitos, oferecem oportunidades práticas para que as crianças internalizem e apliquem esses valores em suas vidas diárias. Assim sendo, Tognetta (2007) destaca que a vivência de assembleias escolares, a realização de rodas de conversa e a gestão compartilhada de conflitos constituem práticas fundamentais para o exercício da deliberação, da empatia e da corresponsabilidade, promovendo ambientes educativos que favorecem o desenvolvimento da autonomia moral e da convivência ética.

Na perspectiva piagetiana, o papel do professor no desenvolvimento moral não é o de mediador de conteúdos morais nem o de transmissor de valores previamente definidos. Sua função consiste, fundamentalmente, em organizar o ambiente sociomoral no qual as crianças interagem, criando condições para que surjam situações de cooperação, conflito cognitivo e negociação de regras. Trata-se de uma atuação indireta, que se afasta tanto de práticas moralizantes quanto de intervenções normativas, centrando-se na estruturação de experiências que favoreçam a tomada de consciência e a construção progressiva da autonomia moral (Piaget, 1994).

Nesse panorama, o professor não impõe regras nem fornece respostas morais prontas, mas propõe situações-problema, promove o diálogo entre os pares e incentiva a argumentação, permitindo que os próprios estudantes confrontem pontos de vista distintos e reconstruam coletivamente critérios de justiça e convivência. Sua autoridade não se funda na coerção ou no controle das condutas, mas na responsabilidade de garantir um ambiente de respeito mútuo, no qual a criança possa exercitar a descentração e a reciprocidade.

Ao assumir essa função, o professor atua como organizador das condições sociomorais da experiência escolar, assegurando que as interações não se restrinjam à obediência unilateral, mas favoreçam relações cooperativas e a participação ativa dos alunos na construção das normas. É nesse espaço relacional que a educação moral encontra sua potência formativa, possibilitando a superação da heteronomia e a emergência da autonomia moral.

Em conjunto, essas técnicas criam um ambiente educacional que promove não apenas o desenvolvimento moral, mas também o crescimento pessoal e social das crianças, preparando-as para se tornarem indivíduos responsáveis, justos e autônomos. A abordagem de Piaget continua a ser uma referência fundamental para educadores que buscam promover uma educação moral que seja ao mesmo tempo rigorosa e humanizadora, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes.

À luz dos conceitos apresentados ao longo desse capítulo, a abordagem de Piaget sobre o desenvolvimento socioemocional e moral revela-se como uma síntese complexa que integra aspectos cognitivos e afetivos. A transição da heteronomia para a autonomia moral não é apenas um processo de crescimento intelectual, mas também emocional. Ao conceber como interdependentes, a cooperação e a reciprocidade nas interações sociais, Piaget oferece uma visão integrada da moralidade que continua a influenciar profundamente as práticas educativas. A educação, portanto, deve buscar não apenas a transmissão de regras, mas a formação de indivíduos autônomos, capazes de pensar criticamente sobre as normas e aplicá-las de maneira ética e responsável.

Ao dialogar com o referencial normativo que orienta a Educação Básica no Brasil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz-se necessário explicitar o posicionamento teórico dessa pesquisa. A BNCC propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais como parte da formação integral dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. No entanto, embora reconheça a relevância institucional desse documento, esse estudo não adota uma concepção instrumental ou prescritiva de competências, tampouco compreende o desenvolvimento socioemocional como um conjunto de habilidades treináveis ou mensuráveis de forma isolada.

À luz da Psicologia Moral piagetiana, o desenvolvimento socioemocional e moral é concebido como um processo construtivo, inseparável das experiências de interação social, da cooperação e da tomada de consciência. Nessa perspectiva,

emoções, valores e atitudes não se configuram como conteúdos a serem ensinados diretamente, mas como dimensões constitutivas da ação e da regulação das relações construídas, progressivamente, nas vivências cotidianas da criança.

Os princípios da Psicologia Moral piagetiana permitem compreender as diretrizes normativas com referencial que privilegia a autonomia, a cooperação e o respeito mútuo, evitando leituras reducionistas do desenvolvimento socioemocional. A compatibilidade entre ambos os campos não reside na adoção literal do conceito de competências, mas na possibilidade de interpretar as orientações curriculares como condições a serem construídas no ambiente sociomoral da escola, e não como objetivos comportamentais previamente definidos.

As contribuições de Jean Piaget para a educação moral são centrais para a compreensão do desenvolvimento socioemocional e moral das crianças e constituem o eixo teórico dessa pesquisa. Entre essas contribuições, destacam-se:

- (a) a concepção do desenvolvimento moral como um processo construtivo, que se realiza progressivamente na interação social;
- (b) a distinção entre anomia, heteronomia e autonomia moral, permitindo compreender como as crianças passam da obediência baseada na autoridade externa para uma adesão consciente às regras fundamentada na reciprocidade;
- (c) a valorização das relações de cooperação entre pares como condição essencial para a construção da autonomia moral;
- (d) a articulação indissociável entre cognição e afetividade, reconhecendo que o respeito mútuo, a empatia e a consideração pelo outro são construídos nas experiências vividas; e
- (e) a defesa de procedimentos pedagógicos ativos e dialógicos, em oposição a práticas moralizantes e impositivas, como a simples transmissão verbal de normas.

Essas contribuições, somadas às reflexões de autores contemporâneos que dialogam com as demandas socioemocionais da escola, evidenciam a centralidade da cooperação, do respeito mútuo e da reciprocidade no processo de construção moral. Entretanto, pesquisas recentes apontam que a consolidação dessas práticas encontra entraves no contexto educacional brasileiro. Em um balanço da produção científica nacional sobre o desenvolvimento moral nas escolas, Ticianelli e Oliveira (2025) identificaram que, embora haja reconhecimento da relevância do tema e referência recorrente à teoria piagetiana, ainda predominam lacunas quanto à sistematização das práticas pedagógicas e, sobretudo, à oferta de formação

continuada para professores. Esse panorama nacional reforça a importância da presente pesquisa, que busca compreender como docentes do Ensino Fundamental I têm interpretado e aplicado, em seu cotidiano, propostas de educação socioemocional e moral.

4 MÉTODO

Esta seção tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, descrevendo os objetivos, a tipologia, o cenário, os participantes, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos de geração e análise dos dados.

4.1 Objetivos

O trabalho teve como objetivo analisar as concepções acerca do desenvolvimento socioemocional e as práticas pedagógicas em relação à autonomia moral no âmbito do Programa V.I.D.A.

Como objetivo específico:

- a) Identificar as concepções de desenvolvimento socioemocional e moral manifestadas pelos diferentes participantes da pesquisa, identificando convergências, divergências e implicações para suas práticas pedagógicas no âmbito da aplicação do Programa V.I.D.A.;
- b) Interpretar essas concepções à luz dos pressupostos da Psicologia Moral de Jean Piaget, especialmente no que se refere aos conceitos de autonomia e heteronomia moral, de modo a compreender em que medida se articulam, ou não, ao referencial teórico adotado neste trabalho;
- c) Examinar os desafios e as condições institucionais relacionados à implementação do Programa V.I.D.A. nas escolas da rede municipal.

4.2 Tipologia da Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como de natureza exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e favorecendo a construção de hipóteses, enquanto a pesquisa descritiva busca caracterizar determinada população ou fenômeno, bem como estabelecer relações entre as variáveis. (Gil, 2002).

No contexto desse estudo, a pesquisa é exploratória por buscar aprofundar a

compreensão sobre as concepções docentes a respeito da construção da autonomia moral na escola, tema ainda pouco investigado na rede municipal de ensino, especialmente sob o referencial da Psicologia Moral piagetiana. Tal abordagem possibilita levantar hipóteses e ampliar a compreensão sobre como os professores compreendem e vivenciam o desenvolvimento moral dos alunos em suas práticas pedagógicas.

Por sua vez, assume caráter descritivo ao identificar e caracterizar as concepções e práticas relatadas pelos professores e idealizadoras. Dessa forma, busca-se compreender de que maneira a escola se configura como um espaço de construção da autonomia moral, articulando as práticas docentes, o contexto institucional e a influência de programas de educação moral e socioemocional.

4.3 Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi conduzida em escolas públicas municipais de um município da região norte do Paraná, que atendem estudantes de diferentes regiões da cidade (central, norte, sul, leste e oeste). Nesse contexto educacional, foi implementado o Programa V.I.D.A. (Valores, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Afetividade), de adesão facultativa pelos docentes, voltado ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes por meio de atividades de autoconhecimento, identificação e nomeação de sentimentos.

4.4 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos:

4.4.1 Questionário sociodemográfico (Apêndice A)

Destinado à caracterização do perfil dos participantes, contemplando formação acadêmica, trajetória profissional, formação continuada, dedicação a estudos fora da jornada de trabalho e conhecimentos prévios sobre desenvolvimento socioemocional e moral. A inclusão desses itens buscou identificar relações entre formação teórica e práticas docentes, incluindo a apresentação e/ou utilização do Programa V.I.D.A.

4.4.2 Entrevista semiestruturada

Organizada em dois roteiros, conforme o perfil dos participantes:

4.4.2.1 idealizadoras do Programa V.I.D.A. (Apêndice B): Objetivou compreender a gênese do Programa V.I.D.A., seus fundamentos teóricos e as concepções de moralidade que orientaram sua elaboração, incluindo origem,

referenciais mobilizados, formas de adesão e percepção de impactos nos estudantes.

4.4.2.2 professores que aplicam o programa (Apêndice C): Buscou captar experiências concretas de implementação do Programa V.I.D.A., investigando o alinhamento entre objetivos e práticas pedagógicas, indicadores percebidos de desenvolvimento moral/socioemocional, desafios enfrentados e suporte institucional

4.5. Participantes da Pesquisa

A amostra foi composta por 11 professores do 5º ano do Ensino Fundamental I e 2, duas professoras idealizadoras do Programa V.I.D.A., totalizando 13 participantes. A seleção considerou critérios geográficos (regiões da cidade) e disponibilidade/aceite das instituições e dos docentes. A coleta ocorreu entre outubro de 2024 e fevereiro de 2025. As entrevistas realizadas em 2025, por razões de disponibilidade institucional, foram conduzidas com as idealizadoras que, à época, já haviam retornado à sala de aula e não atuavam mais na Secretaria Municipal de Educação.

4.6 Procedimentos de Geração dos Dados

4.6.1 Autorização da Secretaria Municipal de Educação e Aprovação Ética

Inicialmente, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação a autorização institucional para a realização da pesquisa. A anuência foi concedida mediante a assinatura da carta da instituição coparticipante, documento indispensável para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa. Essa autorização foi condicionada à realização de agendamento prévio com as direções escolares, à apresentação da proposta de pesquisa e à complementação de informações sobre o Programa V.I.D.A., sem interferência na condução do estudo.

Na sequência, com o documento da Secretaria autorizando a pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL, tendo sido aprovado conforme parecer número 6.970.899, emitido em 29 de julho de 2024. Como critério adicional, a SME estabeleceu que ao término da investigação, os dados coletados sejam encaminhados à Gerência de Ensino Fundamental e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

4.6.2 Avaliação do Roteiro de Entrevista por Juízes

O roteiro da entrevista semiestruturada, elaborado a partir dos objetivos da pesquisa, foi submetido à apreciação de quatro especialistas da área da Educação,

todos doutores ou doutorandos vinculados a um grupo de pesquisa alinhado ao referencial teórico adotado neste estudo. Tal procedimento teve por finalidade analisar a adequação das questões formuladas, a fim de assegurar que estas não apresentassem caráter indutivo, favorecendo a elaboração de perguntas abertas que possibilitassem aos professores maior liberdade para discorrer acerca de suas percepções, experiências e compreensões sobre o tema investigado.

Os especialistas realizaram a leitura crítica do instrumento e propuseram ajustes referentes à linguagem, pertinência e adequação ao público-alvo. Entre as recomendações, destacou-se a necessidade de reformular algumas perguntas para evitar caráter sugestivo e ampliar o potencial de obtenção de respostas espontâneas e autênticas. Assim, questões originalmente formuladas de maneira mais direcionada foram reelaboradas para assumir um caráter exploratório e aberto. Por exemplo, a pergunta “Você acredita que o Programa tem sido eficaz em atender aos objetivos? Por quê?” foi reconsiderada por sua natureza avaliativa e substituída por uma formulação mais investigativa: “Conte para mim quais clarezas possui a respeito dos objetivos do Programa?”, permitindo que o participante expresse suas compreensões, sem indução valorativa. De modo semelhante, a questão inicial: “Os alunos que participam do programa demonstram maior capacidade de lidar com desafios emocionais ou situações estressantes? Se sim, de que forma?”, considerada excessivamente direcionada, foi reformulada para: “Os alunos demonstram apresentar argumentações sobre regras do cotidiano em sala de aula? Você se lembra de alguma situação em que pôde perceber essa diferença? Conte para mim”, favorecendo a emergência de relatos situados e exemplos concretos da prática pedagógica.

As sugestões recebidas foram analisadas e incorporadas, resultando na versão final do instrumento, mais coerente com os princípios do método clínico-crítico e com o propósito investigativo da pesquisa.

4.6.3 Seleção das Escolas

Para a seleção das escolas participantes, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação uma lista de instituições organizadas por região geográfica. Diante da entrega parcial da listagem, a pesquisadora complementou a identificação das instituições por meio de consulta ao site oficial da Prefeitura Municipal.

A escolha das escolas foi baseada na disponibilidade e no aceite de participação pelas gestoras. Para isso, foram realizadas ligações telefônicas às

direções escolares, para as quais os objetivos da pesquisa foram apresentados. Nove instituições escolares demonstraram interesse e tiveram o atendimento presencial agendado para a realização da coleta de dados. Após o preenchimento da amostra por região, não foram incluídas novas escolas.

4.6.4 Contato com a Direção Escolar

O contato inicial com as direções escolares ocorreu por telefone, para apresentação da pesquisa, esclarecimentos e agendamento da melhor data para as entrevistas, respeitando a rotina pedagógica da instituição.

Entre as escolas contatadas, duas recusaram a participação, justificando a sobrecarga de atividades docentes. Nesses casos, novas escolas foram contatadas até que se atingisse o número necessário de entrevistas.

A distribuição das escolas por região foi: 2 na região central, 2 na região norte, 1 na região sul, 2 na região leste e 2 na região oeste.

4.6.5 Contato com os Participantes

Após a autorização das direções, os professores foram abordados durante a hora-atividade, momento em que foram apresentados os objetivos do estudo. Aqueles que aceitaram a participação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) e a entrevista foi gravada com autorização, tendo sido explicado que seria apenas para transcrição fiel e mais relevância à entrevista e que, após a transcrição, os dados seriam apagados e em nenhum momento haveria identificação do entrevistado. Dentro de uma mesma escola, foram entrevistados de um a dois professores, totalizando 13 entrevistas.

4.6.6 As Entrevistas

Com horário previamente agendado junto à equipe gestora da escola, a pesquisadora dirigia-se ao local designado para a realização da entrevista, em espaço reservado, visando garantir a privacidade e o conforto do participante. Antes do início da gravação, eram reforçados os termos do consentimento livre e esclarecido, com ênfase na autorização para gravação em áudio, necessária para a posterior transcrição fiel do conteúdo. Após a concordância expressa do participante em todos os aspectos éticos apresentados, iniciava-se a entrevista semiestruturada, conduzida de acordo com o roteiro previamente elaborado para a pesquisa.

4.7 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise de dados foi realizada com base na proposta metodológica de análise de conteúdo de Bardin (2011), seguindo-se as três etapas clássicas do procedimento: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos.

Na fase de pré-análise, realizou-se a transcrição integral e fidedigna das gravações das entrevistas, preservando-se as expressões e particularidades da fala dos participantes. Em seguida, procedeu-se à organização preliminar dos dados, com o agrupamento das respostas conforme os blocos temáticos previstos no roteiro de entrevista semiestruturada. Essa sistematização permitiu uma leitura flutuante do material, favorecendo a primeira imersão no conteúdo empírico e possibilitando a identificação de regularidades, semelhanças e divergências nas falas dos professores. Também nessa fase foi elaborado um quadro de perfil dos participantes, contendo informações relevantes para a caracterização do campo empírico (como tempo de atuação docente e tempo de experiência profissional).

Na etapa de exploração do material, realizou-se a categorização manual dos dados, com agrupamento por aproximação temática das respostas. Essa classificação buscou evidenciar as recorrências e particularidades nas percepções dos participantes, organizando o material de modo a facilitar a etapa interpretativa, sendo o material estruturado em cinco categorizações temáticas: 1. “Experiência Docente e Percepções sobre o Programa V.I.D.A. e seus objetivos”; 2. “Compreensão acerca do desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes”; 3. “Impactos da aplicação o Programa V.I.D.A. percebidos pelos professores”; 4. “Resolução de Conflitos, Cooperação, Empatia e Diversidade”; 5. “Suporte e Colaboração oferecidos aos professores”.

Considerou-se saturada uma categoria quando novos trechos deixaram de acrescentar elementos substantivos ou novas compreensões ao item temático. As categorias foram continuamente confrontadas com o referencial piagetiano, especialmente no que se refere à moralidade, cooperação, autonomia, heteronomia e relações de respeito, permitindo a interpretação dos sentidos atribuídos pelos professores.

Cada item foi sustentado por trechos ilustrativos das falas dos participantes, utilizados tanto para validar a categorização quanto para garantir transparência e fidelidade ao material empírico. Esses excertos serão apresentados integralmente no

capítulo de Resultados e Discussão, evidenciando como as categorias emergiram das narrativas docentes.

Ressalta-se que, para preservar o anonimato, as falas serão identificadas pela letra **P**, seguida de numeração sequencial (P1, P2, P3...), sem qualquer informação que permita a identificação dos participantes ou das escolas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de apresentar os resultados das entrevistas semiestruturadas, faz-se necessário descrever o perfil sociodemográfico e acadêmico dos professores participantes da pesquisa. Essa contextualização é relevante, uma vez que variáveis como sexo, faixa etária, tempo de magistério, formação inicial e formação continuada podem influenciar as concepções e práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes, bem como as compreensões acerca do Programa V.I.D.A.

Participaram da pesquisa 13 professores, sendo 10 mulheres e 3 homens. A faixa etária revelou significativa heterogeneidade, variando de 23 a 58 anos, o que evidencia a presença tanto de docentes em início de carreira quanto de profissionais com trajetória consolidada.

O tempo de atuação no magistério também se mostrou diverso, variando entre 1 ano e meio e 34 anos de experiência. De forma semelhante, o tempo específico de atuação no 5º ano do Ensino Fundamental oscilou entre 1 e 12 anos. Esses dados indicam a coexistência de docentes em início de carreira e de profissionais com ampla experiência nesse nível de ensino, o que pode influenciar as formas de compreender e implementar práticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes.

Em relação à formação acadêmica, os participantes apresentam trajetórias diversificadas, abrangendo licenciaturas em Letras, Matemática, Educação Física, Comunicação Social e Pedagogia. Observou-se um volume significativo de 18 pós-graduações lato sensu, distribuídas principalmente nas áreas de Educação Especial e Inclusão (7 especializações), Psicopedagogia (4), Literatura e Linguagem (2), Educação Infantil (2), além de formações específicas em Transtorno do Espectro Autista (2) e Gestão Escolar. No que se refere à formação stricto sensu, dois docentes possuem mestrado, sendo um na área de Ensino, e uma participante possui

doutorado, evidenciando um grupo de profissionais que investe de forma contínua em qualificação acadêmica.

Essa descrição inicial evidencia um grupo de docentes marcado pela pluralidade de trajetórias formativas e profissionais. Tal diversidade constitui um elemento analítico importante, na medida em que possibilita investigar de que forma fatores como tempo de magistério, nível de formação e contato prévio com a educação socioemocional podem influenciar tanto as concepções expressas quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa V.I.D.A. ou experiências fora dele.

A diversidade do grupo também permite observar que as concepções docentes não se organizam de forma homogênea. Como destacam Lepre e Trevisol (2023), o contexto escolar atual apresenta tensões próprias da cultura escolar contemporânea, marcada simultaneamente pela exigência institucional de resultados, pela ampliação de demandas socioemocionais e pela expectativa de que o professor exerça papel ativo na formação moral dos estudantes. Essas tensões aparecem nas falas dos participantes, sobretudo quando expressam conflito entre a autonomia desejada para os alunos e a heteronomia ainda presente em dinâmicas escolares, normas institucionais e políticas educacionais.

Tais contradições, longe de representarem incoerências, constituem material privilegiado de análise, pois evidenciam o que La Taille (2006) descreve como um campo de forças da moralidade escolar, no qual coexistem práticas que favorecem a cooperação e práticas que reforçam a obediência. No caso dessa pesquisa, observaram-se discursos que simultaneamente defendem a construção da autonomia e, ao mesmo tempo, revelam dependência de regras, scripts e materiais estruturados, especialmente quando se referem à aplicação do Programa V.I.D.A.

No que se refere ao papel docente, o termo mediação é compreendido, nessa pesquisa, à luz da perspectiva piagetiana. Nessa abordagem, o professor não atua como intermediário entre o aluno e o conhecimento moral, mas como aquele que cria condições para a emergência de conflitos cognitivos e morais, favorecendo a reconstrução de regras e valores por meio da coordenação de pontos de vista e das relações de cooperação. Assim, exerce função mediadora na medida em que promove a autonomia, e não pela transmissão direta de conteúdos morais. As entrevistas revelam nuances importantes desse papel, evidenciando tanto práticas coerentes com a promoção da autonomia, como rodas de conversa, problematização de conflitos e

escuta qualificada, quanto práticas centradas na autoridade e no controle, que caracterizam formas de heteronomia institucional.

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foi sistematizada a partir de categorias temáticas construídos após a realização das entrevistas, com base na junção de perguntas que apresentavam semelhanças quanto ao conteúdo abordado. Esse agrupamento foi elaborado em consonância com os objetivos da pesquisa, os quais visam identificar as concepções de desenvolvimento socioemocional e moral de professores do 5º ano do Ensino Fundamental I e das idealizadoras do Programa V.I.D.A., bem como as práticas pedagógicas por eles referidas como eficazes à promoção desse desenvolvimento. Ademais, busca-se compreender tais concepções à luz dos constructos da Psicologia Moral.

As questões reunidas nesses blocos investigaram, de forma articulada, diferentes dimensões relacionadas ao Programa V.I.D.A., abrangendo desde a experiência geral dos participantes e a clareza quanto aos objetivos do programa, até as percepções sobre comportamentos morais, diferenças entre alunos participantes, estratégias de resolução de conflitos, demonstrações de cooperação, empatia e respeito à diversidade, bem como o suporte oferecido aos docentes. Essa organização possibilitou identificar convergências e divergências nas falas dos professores e idealizadoras, sendo que, ao longo da análise, as falas dos participantes foram apresentadas já em diálogo com os constructos teóricos que fundamentam o estudo, especialmente os conceitos de autonomia e heteronomia moral propostos por Piaget.

Nesse sentido, observa-se que o objetivo da pesquisa, de compreender as concepções de desenvolvimento socioemocional e moral e as práticas pedagógicas consideradas eficazes, encontra respaldo no conjunto das categorias temáticas, uma vez que cada agrupamento de questões contribui com aspectos complementares para a sua resposta. Já o segundo objetivo, de analisar as concepções apresentadas pelos participantes da pesquisa à luz da Psicologia Moral, atravessa transversalmente todas as categorias, funcionando como chave interpretativa tanto na organização quanto na discussão dos resultados. Dessa forma, as categorias não apenas organizaram os dados empíricos, mas também favoreceram uma análise integrada, na qual teoria e prática foram constantemente articuladas.

A seguir, as respostas dos participantes às entrevistas serão apresentadas como exemplos das categorizações temáticas estabelecidos, para evitar a repetição de todas as respostas dos participantes, caso apresentassem o mesmo teor.

A primeira foi nomeada de “Experiência Docente e Percepções Sobre o Programa V.I.D.A. e seus objetivos”. A segunda foi denominada “Compreensão acerca do desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes no âmbito do Programa”, buscando capturar a concepção moral dos professores diante da demanda de promoção da moralidade junto aos estudantes. A terceira categoria foi denominado “Impactos da Aplicação do Programa Percebido pelos Professores”. O quarto, foi nomeado como “Resolução de Conflitos, Cooperação, Empatia e Diversidade”, pois procurou identificar a forma como os alunos lidam com os dilemas e regras no cotidiano, na percepção dos professores. A última foi nomeada como “Suporte e Colaboração oferecidos aos professores”, e refere-se às condições e apoios institucionais recebidos para aplicar o Programa.

Categorização temática 1: Experiência Docente e Concepções Sobre o Programa VIDA

O primeiro bloco de questões: “1. Como você descreveria sua experiência geral com o Programa?”; “16. Com base na sua experiência, você acredita que algo poderia ser mudado no Programa? Diga-me o que você pensa em relação a essas mudanças e quais seriam?”; “17. Há alguma consideração final que você gostaria de compartilhar sobre o impacto do Programa na comunidade escolar ou na vida dos alunos?”; “18. Há algo mais que gostaria de falar?”. Esse núcleo aborda a experiência pessoal e a percepção geral dos professores em relação ao Programa V.I.D.A., cujas falas revelam uma avaliação predominantemente positiva, embora permeada por ponderações.

De forma predominante, os docentes relataram que o Programa constitui um espaço significativo de expressão e reflexão para os estudantes. As rodas de conversa foram destacadas como momentos privilegiados de interação, nos quais os alunos puderam compartilhar sentimentos, exercitar a autorregulação emocional e fortalecer vínculos afetivos: “É um momento legal de fala, pra compartilhar as coisas” (P2); “Eles começam a se perceber, a se autorregular, a se autocorrigir” (P2); “Oportuniza a fala, de valorizar os sentimentos e os valores delas que às vezes

ninguém faz” (P6). Tais percepções dialogam diretamente com a concepção piagetiana de que o desenvolvimento moral autônomo se constrói por meio das interações sociais e do respeito mútuo (Piaget, 1994, 1996), reafirmando a importância de ambientes escolares que favoreçam a cooperação e a escuta.

Apesar do reconhecimento de seu potencial, emergiram críticas relacionadas sobretudo ao material pedagógico do Programa. Os vídeos foram frequentemente avaliados como excessivamente infantilizados ou repetitivos, o que compromete o engajamento dos alunos, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental I: “Os vídeos estão ficando muito parecidos do 4º para o 5º ano” (P1); “Não dá para usar uma linguagem muito infantil, eles não vão gostar” (P3). Essa limitação revela a necessidade de revisão e adequação dos recursos didáticos às diferentes etapas do desenvolvimento infantil e da autonomia moral dos estudantes.

Outro desafio recorrente mencionado foi o tempo destinado à aplicação do Programa. A sobrecarga curricular e a pressão para cumprir os conteúdos disciplinares reduziram a sistematicidade das atividades: “O programa fica um pouco de lado, porque o 5º ano tem muito conteúdo” (P5). Essa tensão reflete a crítica de Lepre e Trevisol (2023) à fragmentação das práticas de educação moral, quando estas não são incorporadas de forma transversal ao currículo, mas relegadas a momentos pontuais.

Os participantes também apontaram dificuldades em envolver as famílias no processo. Embora alguns buscassem estratégias de aproximação, como o envio de atividades para casa, a adesão foi percebida como baixa: “A família não participa, fico receosa em saber como a família vai achar a forma que eu tô trabalhando com temas sensíveis” (P3). Tal constatação reforça os achados de Petrucci et al. (2016), segundo os quais a participação familiar é fator essencial para a consolidação do desenvolvimento socioemocional das crianças.

Adicionalmente, alguns professores expressaram insegurança ao abordar temas considerados sensíveis no contexto escolar, tais como questões relacionadas à diversidade sexual, às diferentes religiões e a valores familiares, especialmente diante do receio de reações negativas ou questionamentos por parte das famílias. Essa insegurança evidencia a necessidade de formação continuada e de apoio institucional para a mediação desses temas: “Uma palavra errada pode desencadear algo muito ruim” (P12). Tal aspecto remete à discussão de La Taille (2006), segundo

a qual a educação moral não pode se restringir à transmissão de conteúdos, exigindo uma mediação cuidadosa, pautada no respeito, na cooperação e na deliberação.

Apesar das limitações, foram relatadas iniciativas criativas de adaptação do material, como dinâmicas complementares, integração com outras disciplinas e produções textuais: “Fiz a nuvem de elogio... foi bem legal, bem dinâmico” (P4). Essas estratégias se aproximam da proposta piagetiana de métodos ativos de educação moral, que favorecem a participação e a construção coletiva de significados (Piaget, 1996).

Em síntese, os achados desta unidade evidenciam que os professores reconhecem o valor do Programa V.I.D.A. para o desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes, sobretudo por proporcionar espaços de escuta, expressão e reflexão. Entretanto, fragilidades estruturais, como a inadequação de parte dos materiais didáticos, a limitação de tempo para aplicação das atividades, a baixa articulação com as famílias e a ausência de formação docente específica, comprometem sua efetividade. Esses elementos evidenciam, simultaneamente, o potencial e os limites da proposta, oferecendo pistas relevantes para compreender como os docentes se relacionam com o programa em seu cotidiano escolar e indicando a necessidade de investimentos em formação continuada, revisão de recursos pedagógicos e fortalecimento da integração entre escola e família.

Nesse sentido, torna-se relevante avançar para o segundo bloco temático, denominado “Compreensão acerca do desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes”, que busca analisar como os professores compreendem tais processos, tanto no âmbito do Programa V.I.D.A. quanto à luz dos referenciais da Psicologia Moral piagetiana. Esse conjunto permite aprofundar a análise ao examinar em que medida as concepções docentes se aproximam, ou se distanciam, dos constructos teóricos de autonomia e heteronomia moral, especialmente no que se refere à intencionalidade pedagógica e ao papel do professor na promoção do desenvolvimento moral.

Categorização temática 2: Compreensão acerca do Desenvolvimento Socioemocional e Moral dos Estudantes no âmbito do Programa

A segunda categoria buscou identificar como os professores compreendem os objetivos do Programa V.I.D.A., a partir das questões: “Quais são os principais

objetivos que você percebe nesse Programa?”, “Que clareza possui a respeito dos objetivos do projeto?” e “Quais comportamentos, atitudes ou características você observa nos seus alunos em relação a comportamentos morais?”. As respostas revelaram percepções ora convergentes, ora divergentes que, em conjunto, permitem compreender como o Programa tem sido significado no cotidiano escolar.

De forma predominante, os docentes associaram os objetivos do Programa ao desenvolvimento emocional dos estudantes e ao fortalecimento do autoconhecimento. Os professores ressaltaram que as atividades oportunizam um espaço para nomear, compreender e lidar com sentimentos, aspecto pouco contemplado em outras disciplinas escolares. Como relatou uma professora: “É para trabalhar com as emoções mesmo” (P1)²; “A criança entender qual sentimento ela tá sentindo naquele momento” (P8). Outra docente acrescenta: “O objetivo que eu acho é justamente ensiná-los a lidar com as diferentes situações emocionais” (P3). Essa ênfase no campo emocional dialoga com a perspectiva piagetiana de que a moralidade não se constrói de forma dissociada da afetividade, mas em estreita relação com ela, uma vez que as emoções influenciam diretamente a interpretação das regras e a construção da noção de justiça (Piaget, 1994; 1996; La Taille, 2006).

Além da dimensão emocional, os participantes destacaram a importância do Programa como espaço de escuta e de expressão segura, favorecendo a partilha de vivências pessoais e o acolhimento de situações delicadas, muitas vezes relacionadas ao contexto familiar. Conforme afirmou uma professora: “A gente tem esse momento pra que eles falem o que estão sentindo” (P2). Outra complementa: “Permitir que os alunos falem de algo íntimo com segurança” (P7). Tais falas evidenciam que os círculos de diálogo se constituem como um ambiente privilegiado para o exercício da escuta e da cooperação, aspectos centrais para a construção da autonomia moral, conforme apontado por Piaget (1996) e reafirmado por Lepre e Trevisol (2023), ao defenderem que a justiça e a convivência ética se efetivam nas práticas escolares cotidianas de escuta e negociação.

Outro conjunto de respostas indicou que o Programa também tem como objetivo o fortalecimento de vínculos interpessoais e a promoção da convivência ética. Os professores relataram que as rodas de conversa e as atividades propostas permitem aos estudantes reconhecer-se no outro e desenvolver empatia:

² As falas dos(as) professores(as) entrevistados(as) estão apresentadas com a letra P, a fim de facilitar a diferenciação entre as vozes dos participantes e a análise interpretativa da pesquisadora.

“Fortalecimento de vínculos e de sensibilização para questões do Eu” (P9); “Como posso ajudar o amigo, como eu posso me ajudar” (P12). Também emergiram relatos sobre situações de bullying, em que os alunos puderam refletir e reelaborar comportamentos: “Quando a gente trabalhou o bullying foi bom também porque puderam falar e entender, [...] até quem tava fazendo bullying acabou dizendo que não sabia, que foi inconsciente” (P4). Essas percepções reforçam a concepção de que o desenvolvimento moral ocorre nas interações sociais e nas oportunidades de reflexão sobre dilemas reais, conforme defende Puig (1998), ao situar a justiça e a solidariedade como pilares da personalidade moral.

Entretanto, as respostas também revelaram uma fragilidade estrutural no que se refere à clareza institucional dos objetivos do Programa. Parte significativa dos docentes declarou ter compreendido os propósitos do Programa de forma autônoma, a partir da prática cotidiana ou do material didático, sem uma formação sistemática ou diretrizes consolidadas. Essa fragilidade foi atribuída, em parte, ao contexto de implantação do Programa, que coincidiu com o período da pandemia de COVID-19, marcado pela suspensão de atividades presenciais, reorganização emergencial do trabalho docente e priorização de demandas pedagógicas urgentes. Como consequência, os momentos formativos previstos foram reduzidos ou inviabilizados, o que contribuiu para que muitos professores realizassem leituras e interpretações individuais do material, sem espaços coletivos de discussão e alinhamento institucional. Uma professora destacou: “Eu tive que ver por conta própria, não sei quase os objetivos principais” (P7). Outra afirmou: “Foi feito uma leitura individual, sozinha” (P9). A ausência de alinhamento e de formação continuada coloca em risco a sistematicidade do Programa, gerando práticas heterogêneas e, por vezes, desconexas. Essa crítica aproxima-se da reflexão de Lepre e Trevisol (2023), que alertam para os riscos de propostas de educação moral e socioemocional que não se estruturam de forma transversal e coletiva, permanecendo dependentes da interpretação individual de cada docente.

Também emergiram falas que expressam uma intencionalidade transformadora, em que os professores esperam que o Programa ultrapasse a dimensão pontual das atividades e deixe marcas significativas na vida dos alunos: “Eu gostaria de marcar os alunos também, dizendo coisas boas, de incentivo” (P11). Essa expectativa remete à noção de “desejo de ideal” proposta por La Taille (2006), segundo a qual a educação moral deve despertar nos estudantes não apenas a

obediência às regras, mas o impulso de buscar constantemente o aprimoramento ético.

Em síntese, os dados desse agrupamento evidenciam que os professores compreendem os objetivos do Programa V.I.D.A. de modo multifacetado: promover o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento, oferecer um espaço de escuta e expressão, fortalecer vínculos e cultivar a convivência ética. Contudo, a falta de clareza institucional e de formações específicas aparece como desafio a ser enfrentado, sob pena de comprometer a coerência pedagógica do Programa. Ao mesmo tempo, o compromisso ético dos docentes em fazer diferença na vida de seus alunos indica que, mesmo diante de limitações, o V.I.D.A. se constitui como um espaço fecundo para a promoção de práticas voltadas à autonomia moral, conforme defendem Piaget (1994; 1996) e autores contemporâneos que dialogam com sua obra (Puig, 1998; Lepre; Trevisol, 2023; La Taille, 2006).

Enquanto os professores descreveram os objetivos do Programa V.I.D.A. a partir de sua prática cotidiana, ressaltando o espaço para expressão de sentimentos, fortalecimento do autoconhecimento e promoção da convivência ética, as idealizadoras destacaram que a proposta foi concebida com a intencionalidade de instrumentalizar os estudantes para o reconhecimento e a nomeação de emoções, prevenindo a violência e favorecendo relações mais saudáveis. As falas das docentes também revelaram a falta de clareza institucional e de formações sistemáticas, aspecto que foi confirmado pelas idealizadoras, ao reconhecerem que a formação inicial e continuada dos professores não contemplava de forma adequada o desenvolvimento socioemocional. Dessa forma, observa-se uma convergência entre os dois grupos: ambos apontam para a relevância dos objetivos do Programa, mas também para a necessidade de maior investimento em formações permanentes e em diretrizes mais claras que garantam a sua efetividade no cotidiano escolar.

Superada a análise sobre como concebem o programa em si, torna-se relevante compreender os impactos percebidos pelas participantes, nos alunos, foco da terceira categorização temática.

Categorização temática 3: Impactos da Aplicação do Programa Percebido pelos Professores

O terceiro núcleo temático buscou compreender as percepções docentes a respeito dos impactos do Programa V.I.D.A. nos comportamentos e atitudes dos estudantes, especialmente quanto às manifestações de respeito, empatia, cooperação e enfrentamento de situações emocionais. Foram consideradas as seguintes questões da entrevista: Questão 4: “Você percebe diferença entre os alunos que participam do Programa e aqueles que não participam? Se sim, como?”; Questão 6: “Nos alunos que participam do Programa, você tem percebido algo diferencial, ou algo em comum entre eles, ou até mesmo um comportamento que os diferenciam dos demais? Conte para mim o que percebeu.”; Questão 7: “Como é a participação dos alunos nas atividades propostas pelo Programa?”; e Questão 8: “Os alunos que participam do Programa demonstram maior capacidade de lidar com desafios emocionais ou situações estressantes? Você se lembra de alguma situação que aconteceu, na qual se pode perceber essa diferença?”.

As respostas dos professores revelaram percepções diversificadas sobre os efeitos do Programa, com relatos que variam entre a constatação de mudanças significativas nos comportamentos dos estudantes e a dificuldade de identificar transformações mais amplas. De modo geral, observa-se que os docentes reconhecem avanços na sensibilidade emocional, no respeito mútuo e na solidariedade, embora em ritmos distintos e influenciados por fatores como maturidade, contexto familiar e envolvimento pedagógico.

Diversos professores apontaram que os alunos participantes do Programa passaram a demonstrar maior empatia e reflexão diante das interações cotidianas. Uma docente destacou que “eles se lembram, vivem falando pros outros colegas, olha, isso não pode, vai deixá-lo triste e magoado, olha, isso é bullying, não pode fazer” (P11), evidenciando a internalização de valores discutidos nas rodas de conversa. Outro professor observou que “são diferentes porque eles param pra refletir as atitudes e um aluno que não participa não para pra entender o que está fazendo” (P12). Tais relatos refletem a compreensão piagetiana de que o desenvolvimento moral emerge do processo de descentração, em que a criança passa a considerar o ponto de vista do outro e a regular suas ações por princípios de reciprocidade e justiça (Piaget, 1994; 1996).

A Questão 6, ao investigar a presença de características diferenciais nos alunos participantes, revelou percepções de amadurecimento moral e socioemocional que vão além da conduta imediata. Para alguns professores, os estudantes que

vivenciam as atividades do Programa apresentam maior sensibilidade nas relações interpessoais e conseguem nomear melhor suas emoções. Um docente comentou: “eles têm uma compreensão diferente, conseguem expressar o que sentem e entendem melhor o que acontece com o colega” (P4). Outro relatou que “os alunos do Programa têm mais empatia, se colocam no lugar do outro e sabem conversar quando há desentendimento” (P7). Essas observações indicam um movimento de diferenciação comportamental e emocional entre os estudantes, reforçando a ideia de que o V.I.D.A. não atua apenas sobre o comportamento observável, mas sobre os processos de pensamento moral e de regulação afetiva, conforme propõe Piaget (1996) ao tratar da construção da autonomia e da solidariedade como resultados da cooperação.

Em contrapartida, alguns docentes ponderaram que as diferenças entre os alunos participantes e os demais nem sempre são facilmente perceptíveis, uma vez que os efeitos do Programa se manifestam de modo gradual e foram atravessados por limitações temporais e contextuais. Os professores destacaram que a implementação do Programa ocorreu em um período posterior à pandemia de COVID-19, quando as escolas ainda enfrentavam processos de reorganização pedagógica e emocional. Ademais, o tempo de vigência do Programa foi relativamente curto, estendendo-se por aproximadamente um ano após o retorno das atividades presenciais, tendo sido posteriormente interrompido em razão de mudanças na gestão municipal. Esses fatores contribuíram para que os impactos percebidos se apresentassem de forma incipiente ou difusa, o que dificultou a identificação de diferenças mais consistentes entre os grupos. Uma professora explicou que “a turma inteira participa, então às vezes é difícil comparar, mas percebo que no geral eles estão mais tranquilos, mais conscientes” (P10). Esse tipo de resposta evidencia que o impacto pode estar diluído no conjunto das práticas escolares, especialmente quando o Programa é aplicado de forma universal, o que limita a percepção de contrastes, embora fortaleça a cultura coletiva de convivência ética.

A capacidade de retomar conteúdos trabalhados no Programa para reinterpretar situações do cotidiano também foi destacada como uma das principais contribuições da proposta. Professores relataram que diante de conflitos ou dilemas emocionais, os alunos recorrem espontaneamente aos temas debatidos nas atividades: “sempre vem um aluno que diz, professora, lembra daquele dia, daquele vídeo, é parecido né... eles fazem analogias com o que conversamos e trabalhamos

em sala de aula” (P11). Essa transposição do conteúdo para situações reais demonstra o avanço da reflexão moral e a incorporação das noções discutidas nas rodas de conversa, conforme sustentam Lepre e Trevisol (2023) ao enfatizarem o papel da linguagem e da escuta ativa na reorganização das ações cada vez mais complexas.

No que diz respeito à participação dos alunos, a maioria dos docentes descreveu uma postura envolvida e afetivamente engajada. Uma professora relatou que “ano passado tentei fazer toda semana, mas teve momentos que não consegui e eles me cobraram porque gostam muito” (P7), indicando o vínculo afetivo estabelecido com o projeto. Outro docente acrescentou: “a maioria gosta bastante, são atividades simples [...] e a gente consegue perceber as famílias que participam mais ativamente” (P2). Essa adesão confirma que o Programa cria um espaço de fala e escuta no qual os estudantes se sentem reconhecidos, condição essencial para a construção de vínculos e para o fortalecimento da autonomia afetivo-moral (Piaget, 1996; La Taille, 2006).

Contudo, alguns professores também destacaram desafios relacionados à heterogeneidade das turmas e à variação de engajamento. “Alguns aderem mais e outros menos. Tem aluno que faz as atividades e assiste aos vídeos, outros não assistem e outros não fazem nada” (P8), relatou uma professora, enfatizando que o impacto depende não apenas da proposta, mas também do acompanhamento pedagógico e do contexto emocional de cada grupo. Essa variação reforça o caráter processual e não linear da construção moral, que se desenvolve nas interações e depende da mediação adulta para alcançar níveis mais autônomos (Piaget, 1994).

No que se refere ao enfrentamento de situações emocionais e desafiadoras, os professores destacaram que os alunos participantes do Programa passaram a demonstrar maior capacidade de reconhecer e nomear sentimentos, expressando-se de modo mais consciente e buscando estratégias de regulação. Um exemplo citado foi o de uma aluna que, em situação de conflito, foi acolhida pelos colegas e pelos educadores: “na sala eu tenho uma aluna autista e os outros ajudam, dão apoio. Até quando ela tem os seus momentos, eles compreendem” (P4). Outro professor relatou um episódio marcante de confiança e abertura emocional: “eles conseguem entender melhor os sentimentos deles [...] lembro da menina que falou da agressão do pai, da outra que mostrou o roxo no braço [...] e depois foi acionado o Conselho Tutelar” (P7). Esses relatos indicam que o Programa também contribuiu para ampliar a confiança

dos estudantes na escola como espaço de acolhimento e proteção, evidenciando a função social da instituição escolar na identificação e encaminhamento de situações de vulnerabilidade, sem que isso signifique atribuir ao Programa responsabilidade exclusiva por tais intervenções.

Por outro lado, nem todos os participantes identificaram mudanças significativas. Alguns afirmaram não perceber diferenças entre alunos que participam e não participam, seja porque todos estavam incluídos no Programa, seja pela dificuldade de comparação entre turmas: “não, não vou saber te dizer” (P5); “não vejo diferença entre os alunos antes do Programa” (P10). Essas falas sugerem que a percepção dos impactos depende do olhar e da sensibilidade de cada docente, além das condições concretas de implementação e acompanhamento do V.I.D.A. nas escolas.

Em síntese, as falas docentes revelam que o Programa V.I.D.A. tem contribuído para o fortalecimento de atitudes de respeito, empatia e cooperação, bem como para a ampliação do repertório emocional dos estudantes e para a reflexão sobre situações do cotidiano escolar. Embora os impactos percebidos não sejam homogêneos e estejam condicionados por fatores contextuais, temporais e institucionais, os relatos indicam avanços na internalização de valores morais e na construção de vínculos afetivos mais equilibrados. Esses achados corroboram a compreensão de que o desenvolvimento moral é um processo gradual, relacional e dependente da qualidade das interações, conforme defendem Piaget (1994; 1996) e autores que dialogam com sua obra (La Taille, 2006; Puig, 1998; Lepre & Trevisol, 2023).

Concluída a análise dos impactos percebidos pelos professores, torna-se pertinente avançar para a próxima categorização, que abordará, também na percepção docente, a forma como os alunos lidam com dilemas morais e regras do cotidiano escolar.

Categorização temática 4: Resolução de Conflitos e Cooperação, Empatia e Diversidade

Esse conjunto temático teve como objetivo compreender como os professores percebem as manifestações de argumentação moral, resolução de conflitos, cooperação, empatia e respeito à diversidade entre os estudantes. A análise das respostas das questões: Os alunos demonstram apresentar argumentações sobre

regras do cotidiano em sala de aula? Você se lembra de alguma situação que aconteceu, na qual se pode perceber essa diferença? Conte para mim: Você percebe se quando ocorre algum desentendimento entre os alunos, eles procuram resolver sozinhos o dilema? Pedem ajuda ao professor? Em que circunstância? Em algum momento de sua aula, você tem conseguido perceber situações em que os alunos demonstrem cooperação entre eles? Se a resposta for sim, você poderia me dar um exemplo? Nos momentos das atividades do programa, percebe se os alunos são mais empáticos e se portam com mais consciência? E qual a sua percepção em relação aos comportamentos e atitudes dos alunos a respeito da diversidade? É possível perceber essas diferenças entre os alunos que participam do Programa e com os demais alunos? As atividades permitiram identificar um movimento gradual de construção da autonomia moral nas turmas. Nesse processo, os alunos passam a refletir sobre regras, buscar soluções mais autônomas e desenvolver atitudes empáticas e colaborativas, ainda que sob a mediação constante do adulto.

De forma geral, os docentes relataram que os alunos demonstram crescente capacidade de compreender e discutir as normas escolares, questionando suas razões e legitimidade. Como destacou uma professora, “a turma acolheu, aí ele percebeu que não era bullying, e ficou mais tranquilo, a diferença da zoeira e o bullying” (P1). Outro docente relatou que os alunos “criaram um sistema de organização pra melhor funcionamento da aula” (P2), demonstrando compreensão coletiva das regras e responsabilidade compartilhada pela convivência. Também foram observadas situações em que os próprios estudantes passaram a cobrar entre si o cumprimento das normas: “eles sabem que são regras da escola” (P4). Tais comportamentos revelam o início de uma passagem da heteronomia, baseada na obediência e na imposição, para a autonomia moral, marcada pelo reconhecimento e pela aceitação consciente das regras (Piaget, 1994; 1996).

Em algumas turmas, processos iniciais de coordenação de pontos de vista foram potencializados pela construção participativa dos combinados da sala. Uma docente relatou que “nós fazemos as regras onde eles participam e colaboram por saber que é o melhor para o andamento das atividades” (P7), enquanto outro professor descreveu uma experiência de deliberação coletiva: “pontuamos vários pontos [...] e todos foram colocando e se convenceram que era melhor” (P11). Essas práticas favorecem o desenvolvimento de um senso de justiça cooperativa, em consonância com a concepção de La Taille (2006), segundo a qual a regra moral não

é imposta, mas construída em diálogo, sustentando o que o autor denomina de “contrato moral”.

Contudo, nem todos os docentes perceberam avanços consistentes. Alguns afirmaram que os alunos “não têm ainda essa maturidade” (P3), ou que a argumentação moral ocorre apenas “se o tema for levantado pelo professor” (P10). Essas observações indicam que, embora o Programa estimule reflexões sobre valores, a construção da autonomia moral ainda se encontra em processo de consolidação e depende fortemente da intervenção e do modelo oferecido pelo adulto, condição esperada na faixa etária estudada, Piaget (1996).

No que se refere à resolução de conflitos, as respostas revelaram um equilíbrio entre tentativas de negociação entre pares e a busca pela mediação docente. Diversos professores relataram que os alunos procuram resolver divergências por conta própria antes de recorrer ao professor: “às vezes resolvem entre eles e mesmo assim me contam pra dizer que já resolveram e se desculparam” (P5). Outro acrescentou: “alguns tentam resolver antes e, se não der certo, pedem ajuda à professora ou à diretora” (P6). Essas iniciativas demonstram o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação moral, ainda que incipientes. Em contrapartida, muitos docentes observaram que, diante de conflitos mais complexos, os estudantes tendem a recorrer ao adulto: “eles sempre vêm falar com a gente” (P4); “na maioria dos casos, chamam um professor” (P7); “alguns resolvem sozinhos xingando e batendo, mas depois recorrem ao professor” (P10). Tais relatos reforçam o papel indispensável do professor como mediador de experiências de cooperação e justiça, figura que, segundo Piaget (1994), orienta a criança na transição entre a obediência e o julgamento autônomo.

As respostas também evidenciam que o ambiente de diálogo promovido pelo Programa V.I.D.A. contribui para a ampliação da empatia e da cooperação. Muitos professores relataram comportamentos de solidariedade e ajuda mútua entre os estudantes. “Quando dou atividade em duplas, percebo que aquele que sabe mais dá um jeitinho de ajudar o colega” (P4), afirmou uma docente. Outro exemplo recorrente foi o acolhimento de alunos com necessidades específicas: “quando eu não consigo organizar o espaço do aluno autista, sempre tem algum colega me ajudando” (P1). Essas atitudes indicam o fortalecimento de vínculos e a ampliação da sensibilidade em relação às diferenças individuais, reafirmando que a cooperação é uma das bases da moralidade autônoma (Piaget, 1994; 1996).

A empatia também se manifesta nos momentos de fala proporcionados pelas atividades do Programa. Uma professora destacou que “a grande maioria tende a compartilhar as informações, de entender e trazer alguma situação que vivenciaram” (P2), enquanto outra relatou que os alunos “escreveram carta para um colega que havia parado de estudar, pedindo para ele voltar” (P7). Esses exemplos demonstram que os estudantes passam a reconhecer as emoções e necessidades dos outros, mobilizando sentimentos morais como solidariedade e compaixão. Para La Taille (2006) e Puig (1998), esse tipo de experiência promove o desenvolvimento da consciência moral, pois coloca o sujeito diante de situações reais de escolha e responsabilização.

No que diz respeito à diversidade, os relatos apresentaram nuances distintas. Parte dos professores observou avanços no respeito às diferenças e no enfrentamento de comportamentos preconceituosos. Uma docente relatou: “quando alguém começa a fazer um comentário, já aparece outro pra repreender e devolver a pergunta ‘e se fosse com você?’” (P7). Outros destacaram a convivência respeitosa com crianças indígenas ou refugiadas: “a gente recebe bastante criança refugiada da Venezuela, então eles têm esse cuidado” (P2). Entretanto, alguns docentes ponderaram que essas atitudes não se devem apenas ao Programa V.I.D.A., já que a rede municipal desenvolve outras ações voltadas à educação inclusiva: “não vejo essa diferença por conta do Programa, mas porque nós trabalhamos o ano todo sobre a diversidade” (P10). Mesmo assim, observa-se que o V.I.D.A. contribui para ampliar a sensibilidade e o respeito mútuo, ainda que de modo gradual: “é pequena, não é grande, mas percebe que já tem mudança de pensamento” (P1).

De modo geral, a análise desse item evidencia que o Programa V.I.D.A. favorece o desenvolvimento de atitudes morais vinculadas à cooperação, à empatia e à convivência ética, ao criar espaços de fala, reflexão e deliberação coletiva, indicando um deslocamento progressivo da heteronomia para formas mais autônomas de regulação moral, ainda fortemente mediadas pelo adulto. Conforme argumentam Lepre e Trevisol (2023), práticas escolares que promovem a cooperação e o diálogo são essenciais para consolidar valores éticos e construir ambientes educativos pautados no respeito e na reciprocidade.

Ainda que a mediação docente continue sendo imprescindível, as respostas dos professores demonstram que o V.I.D.A. tem contribuído para a formação de sujeitos mais sensíveis às emoções e às diferenças, capazes de refletir sobre as

próprias ações e de se engajar em processos de convivência mais justa e empática. Assim, a seguinte categorização evidencia o papel formativo do Programa no estímulo à auto-organização, à solidariedade e à valorização da diversidade, componentes indispensáveis para a construção da autonomia moral e da convivência democrática nas escolas.

Categorização temática 5: Suporte e Colaboração Oferecidos aos Professores

A quinta categorização temática teve como objetivo identificar se os professores recebem suporte adequado para lidar com as necessidades socioemocionais e morais dos alunos, bem como se existe colaboração ou apoio específico para a implementação do Programa V.I.D.A. Para tanto, foram consideradas as seguintes questões: Questão 14: “Os professores recebem suporte adequado para lidar com as necessidades socioemocionais e morais dos alunos? Se sim, quais suportes seriam esses, você poderia me dar exemplos?”; e Questão 15: “Existe colaboração ou suporte oferecido aos professores que adotam o Programa?”.

No que se refere ao suporte para lidar com as demandas socioemocionais e morais dos estudantes, as respostas docentes mostraram-se bastante divergentes. Parte dos professores destacou a ausência de apoio consistente, indicando fragilidade no preparo institucional. Uma professora afirmou que “precisaria de um suporte pra auxiliar em áreas que a gente não tem conhecimento” (P1). Outros foram ainda mais diretos ao declarar que não receberam qualquer orientação ou formação nesse sentido: “acho que não” (P4); “não, nunca recebi informação sobre esse assunto” (P8); “não, poderia ter um trabalho melhor da Prefeitura em relação a isso” (P9); “não da forma que deveria e precisaria, para a demanda que temos hoje não” (P10). Um docente ressaltou a gravidade dessa lacuna ao afirmar que os professores “pisavam em ovos” ao lidar com situações delicadas, sem preparo psicológico adequado: “a parte psicológica deveria ser trabalhada nos professores [...] realmente é uma fragilidade” (P12).

Por outro lado, alguns professores relataram contar com apoio institucional em suas escolas, especialmente por parte da direção e da coordenação pedagógica. “Aqui, às vezes nessas briguinhas, ou se tirou nota baixa e começa a chorar [...] as coordenadoras são suporte” (P5), afirmou uma docente. Outro professor acrescentou: “sim, aqui na escola a gente conta com direção e coordenação sempre” (P11). Esses

relatos indicam que embora falte uma política formativa sistemática, existem iniciativas locais que suprem parcialmente a necessidade de suporte, sobretudo em situações de maior complexidade, nas quais os professores recorrem à equipe pedagógica para orientação ou encaminhamentos.

Em relação ao suporte oferecido especificamente para a implementação do Programa V.I.D.A., também emergiram percepções heterogêneas. De um lado, foram relatados aspectos positivos, como a abertura das responsáveis pelo Programa: “as meninas do Programa são muito abertas, só chamar que elas vêm” (P1). Também foi valorizada a existência de material didático e informativo, como apostilas e vídeos, considerados de fácil acesso e compreensão (P2, P4, P8). Além disso, alguns docentes destacaram a colaboração entre colegas da mesma série, que trocam experiências e adaptam as atividades às realidades de suas turmas: “a gente troca bastante figurinha [...] cada turma tem um perfil diferente” (P3).

Por outro lado, muitos professores ressaltaram que o suporte ainda é insuficiente. “Essa questão é deixada a desejar, até sobre as informações do próprio Programa [...] eu não tive nenhuma formação específica” (P7), afirmou uma docente. Outros foram categóricos ao negar a existência de apoio sistemático: “não” (P9); “não” (P10). Também foi enfatizada a ausência de suporte psicológico aos próprios professores, mesmo após situações emocionalmente intensas envolvendo os alunos: “se for algo com a criança, a gente encaminha, tudo bem. Mas o professor ficou, né, e ele não teve nenhum atendimento” (P12). Nesse contexto, surgiram sugestões de aprimoramento, como a ampliação das ações do Programa para uma abordagem interdisciplinar e a presença mais frequente de atividades mediadas nas escolas, com vistas a fortalecer o engajamento dos estudantes e o apoio ao trabalho docente.

De forma geral, a análise desse item evidencia um cenário de contradições no que se refere ao suporte oferecido aos professores. Embora existam iniciativas pontuais de apoio por parte da gestão escolar e das equipes responsáveis pelo Programa V.I.D.A., a maioria dos docentes percebe fragilidades no preparo institucional para lidar com as demandas socioemocionais e morais que emergem no cotidiano escolar. A ausência de formações sistemáticas e de acompanhamento psicológico contínuo limita a atuação docente e compromete a efetividade de propostas voltadas à educação moral. Esses achados reforçam a centralidade da formação continuada e do apoio institucional ao professor, condição indispensável para que práticas educativas fundamentadas na cooperação, na mediação e na

construção da autonomia moral possam se consolidar no contexto escolar (Piaget, 1994; 1996; Lepre; Trevisol, 2023; Tognetta; Vinha, 2011; Puig, 1998).

A análise dos dados evidencia que a compreensão e a implementação do Programa V.I.D.A. assumem configurações distintas quando observadas a partir da experiência cotidiana dos docentes e da intencionalidade institucional expressa pelas idealizadoras. Enquanto os professores descrevem o Programa predominantemente a partir de sua vivência prática em sala de aula, destacando as rodas de conversa como espaços privilegiados de fala, escuta e autorregulação, mas também apontando limitações relacionadas ao tempo pedagógico, às demandas curriculares e às condições materiais, as idealizadoras apresentam uma leitura mais ampla sobre a gênese, os fundamentos e os objetivos do V.I.D.A.

Nos relatos das idealizadoras, por sua vez, o Programa é concebido como uma estratégia municipal voltada à sistematização do trabalho com valores, sentimentos e autoconhecimento, articulada a metodologias como práticas restaurativas e círculos de diálogo, com o propósito de integrar a educação socioemocional ao cotidiano escolar, evitando sua configuração como um “conteúdo extra”. Essa ênfase na transversalidade aparece, justamente, como resposta às dificuldades enunciadas pelos professores, especialmente no que se refere à pressão curricular e à dificuldade de inserção do Programa na rotina escolar.

Do ponto de vista analítico, esse contraste explicita uma tensão recorrente entre a intencionalidade institucional (nível macro) e a viabilidade didático-organizacional (nível micro). A proposta nasce como política pública e como projeto de construção de cultura escolar, mas sua efetividade depende diretamente das condições concretas de trabalho, da organização do tempo pedagógico e da segurança teórico-metodológica do professor para sustentar discussões sensíveis de forma contínua e consistente. Tal achado dialoga com a literatura apresentada no presente trabalho como Taille e Lepre e Trevisol, que aponta que programas voltados ao desenvolvimento moral e socioemocional exigem coerência institucional, continuidade e investimento formativo para que se consolidem como práticas educativas efetivas, e não apenas como iniciativas pontuais.

Na categorização temática 2, essa tensão reaparece de modo significativo. Os professores associam o V.I.D.A. principalmente à dimensão emocional, nomeação de sentimentos, autorregulação e criação de espaços seguros de fala, e à convivência ética, mas simultaneamente revelam lacunas de clareza quanto aos objetivos do

Programa e ausência de formação sistemática. As idealizadoras confirmam essa percepção ao reconhecerem que a formação inicial e continuada, de modo geral, não tem oferecido suporte suficiente para que os docentes desenvolvam competências socioemocionais com segurança, defendendo a necessidade de processos formativos contínuos, articulados a referenciais como a Justiça Restaurativa e a Comunicação Não Violenta.

Esse diálogo entre falas permite sustentar, na discussão, que a compreensão docente sobre os objetivos do Programa tende a se construir predominantemente por aproximação prática, o que amplia a heterogeneidade de interpretações e de formas de implementação. Quando a política chega à escola mais como material didático do que como formação consistente, acompanhamento e supervisão, intensifica-se o risco de o Programa depender excessivamente da crença, do repertório e da experiência individual de cada professor. Esse aspecto ajuda a explicar as divergências de clareza identificadas nas entrevistas e reforça a importância da formação como condição estruturante para práticas de educação moral e socioemocional, conforme apontam estudos fundamentados na psicologia moral piagetiana.

No que se refere aos impactos percebidos (Categorização temática 3), os professores relatam avanços relacionados à empatia, ao respeito mútuo e à ampliação da reflexão entre os estudantes, ao mesmo tempo em que reconhecem dificuldades de comparação e efeitos difusos, atravessados por fatores contextuais como a pandemia e interrupções na continuidade do Programa. As idealizadoras convergem com essa leitura ao reconhecerem que não houve tempo hábil para estruturar indicadores sistemáticos nem grupos de comparação, e que a avaliação ocorreu, predominantemente, por meio de evidências qualitativas, como depoimentos espontâneos de famílias, professores e estudantes.

Esses dados sustentam uma conclusão equilibrada: há sinais consistentes de potência formativa na prática, expressos nas micro evidências narradas pelos professores, mas a ausência de um desenho avaliativo mais robusto limita a mensuração dos efeitos e fragiliza a sustentação pública do Programa, especialmente em contextos de disputa política e administrativa. Tal constatação reforça a literatura que aponta a necessidade de articulação entre evidências qualitativas e indicadores de processo para a legitimação e continuidade de políticas educacionais dessa natureza.

No item seguinte, ao abordar manifestações de autonomia moral, cooperação e resolução de conflitos, os professores identificam avanços graduais, porém fortemente mediados pelo adulto. As idealizadoras, por sua vez, destacam que a metodologia dos círculos e a organização do Programa foram concebidas justamente para promover experiências regulares de deliberação, empatia e responsabilização, integrando moralidade e afetividade ao cotidiano escolar como eixo transversal. A análise conjunta revela convergência quanto ao potencial do V.I.D.A. para favorecer práticas mais cooperativas; contudo, persiste a distância entre o desenho macro da política, voltado à construção de uma cultura escolar de convivência, e as condições micro de sua implementação, marcadas pela heterogeneidade das turmas, pela limitação do tempo pedagógico e pela necessidade constante de mediação adulta.

Por fim, na categorização temática 5, emerge de forma mais explícita a questão do suporte institucional. Os professores descrevem um quadro ambíguo: enquanto alguns relatam apoio da gestão escolar e das responsáveis pelo Programa, a maioria aponta insuficiência de orientação, ausência de formação específica e carência de suporte psicológico para lidar com situações emocionalmente intensas, vivenciadas no contexto escolar. As idealizadoras confirmam esse limite estrutural e defendem a necessidade de capacitações permanentes, acompanhamento sistemático e presença de mediadores ou referências institucionais em cada escola.

Nesse ponto, torna-se central destacar que a disponibilização de materiais pedagógicos, como cadernos e vídeos, não substitui processos formativos continuados, espaços de reflexão coletiva e acompanhamento institucional sistemático. Na ausência desse suporte, o professor tende a assumir individualmente demandas socioemocionais complexas, muitas vezes sem preparo teórico-metodológico suficiente e sem uma rede institucional de sustentação profissional, o que repercute diretamente na qualidade da mediação pedagógica e na continuidade das ações propostas pelo Programa. Tal achado dialoga com a literatura que problematiza a sobrecarga docente em políticas educacionais que não articulam formação continuada, acompanhamento pedagógico e cuidado com o professor, produzindo práticas fragmentadas e dependentes de iniciativas individuais (Arantes, 2003; Thornberg, 2008; Lepre; Trevisol, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar as concepções acerca do desenvolvimento socioemocional e as práticas pedagógicas em relação à autonomia moral no âmbito do Programa V.I.D.A. Ao longo do percurso investigativo, buscou-se compreender de que modo tais concepções se expressam no contexto escolar e quais condições institucionais favorecem ou limitam a efetivação de práticas educativas voltadas à formação moral, à luz da Psicologia Moral piagetiana.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que consistiu em identificar as concepções de desenvolvimento socioemocional e moral manifestadas pelos participantes da pesquisa, os dados evidenciaram que os professores reconhecem a relevância dessa dimensão como parte constitutiva do processo educativo. As falas indicam compreensões que associam o desenvolvimento moral à escuta, à expressão de sentimentos, à convivência cooperativa e à construção de vínculos respeitosos no ambiente escolar. Observou-se convergência quanto à percepção de que a escola desempenha papel fundamental na formação ética das crianças, ainda que tais concepções nem sempre estejam sustentadas por um referencial teórico explicitado. Em diversos relatos emergem compreensões pautadas em valores pessoais, crenças individuais ou experiências prévias, revelando a ausência de uma base conceitual comum que oriente de forma mais consistente as práticas pedagógicas.

No que se refere ao segundo objetivo específico, interpretar essas concepções à luz dos pressupostos da Psicologia Moral de Jean Piaget, a análise permitiu identificar aproximações e distanciamentos em relação ao referencial teórico adotado. As concepções docentes dialogam com noções centrais da teoria piagetiana, como a importância das interações sociais, da cooperação e do respeito mútuo para a construção da autonomia moral. Entretanto, também se evidenciaram tensões, especialmente quando determinadas práticas educativas assumem um caráter normativo ou prescritivo, aproximando-se de formas de regulação heterônoma do comportamento. À luz da teoria piagetiana, tais achados reforçam a compreensão de que a autonomia moral não se constrói pela simples transmissão de regras ou valores, mas pela vivência de experiências cooperativas que favoreçam a tomada de consciência, a negociação de regras e a consideração do ponto de vista do outro.

Quanto ao terceiro objetivo específico, que buscou examinar os desafios e as condições institucionais relacionados à implementação do Programa V.I.D.A., os

resultados evidenciaram limites significativos. A sobrecarga curricular, a escassez de tempo, as demandas burocráticas e, sobretudo, a ausência de formação continuada específica em educação moral e socioemocional foram apontadas como fatores que dificultam a consolidação das práticas propostas. Embora o material do Programa V.I.D.A. tenha sido elaborado a partir de estudos consistentes pelas idealizadoras, essa fundamentação teórica nem sempre foi plenamente apropriada pelos professores, o que contribuiu para interpretações diversas e para uma aplicação heterogênea das atividades. Esse dado evidencia a centralidade da formação docente como condição indispensável para que propostas dessa natureza alcancem seu potencial formativo.

A análise dos dados possibilitou a organização das falas dos participantes em categorias temáticas, os quais se articulam diretamente aos objetivos dessa pesquisa e ao referencial da Psicologia Moral piagetiana. O primeiro item refere-se às concepções docentes sobre desenvolvimento socioemocional e moral, revelando a valorização da escuta, da expressão de sentimentos, da empatia e da convivência cooperativa no ambiente escolar. A segunda categorização concentra-se nas práticas pedagógicas associadas ao Programa V.I.D.A., com destaque para o uso de atividades cooperativas e círculos de diálogo como estratégias que favorecem a negociação de regras, a descentração e a vivência da reciprocidade. A terceira diz respeito às condições institucionais e aos desafios enfrentados na implementação do Programa, evidenciando a influência direta da organização do trabalho escolar, da formação docente e da estabilidade das políticas públicas sobre a efetividade das práticas sociomoris.

A articulação entre essas categorizações permitiu compreender que concepções, práticas pedagógicas e contexto institucional não operam de forma isolada, mas se influenciam mutuamente, configurando o ambiente sociomoral no qual se desenvolvem as experiências educativas analisadas. Nesse contexto, os resultados indicam que educar para o desenvolvimento sociomoral exige mais do que a adoção de programas ou materiais específicos. Requer intencionalidade pedagógica, clareza teórica e condições institucionais que sustentem práticas contínuas e coerentes.

À luz da Psicologia Moral piagetiana, promover comportamentos sociomoris implica criar ambientes nos quais a criança possa vivenciar relações de cooperação, justiça e reciprocidade, superando formas de obediência heterônoma em direção à

autonomia moral. Nesse processo, o professor ocupa papel central como organizador do ambiente sociomoral, sendo fundamental que disponha de formação teórica e reflexiva que o auxilie a compreender os processos de desenvolvimento infantil.

No contexto do Programa V.I.D.A., destaca-se a potencialidade do uso de jogos e atividades cooperativas, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental, como estratégias pedagógicas capazes de favorecerem a construção de noções de justiça, regras e responsabilidade moral. Conforme discutido ao longo do trabalho, os jogos constituem, na perspectiva piagetiana, um espaço privilegiado para a negociação de regras, a descentração e a vivência da reciprocidade, configurando-se como recursos potentes para o desenvolvimento da autonomia moral quando articulados a processos reflexivos.

Outro aspecto relevante diz respeito à descontinuidade das políticas públicas educacionais, evidenciada pela interrupção do Programa V.I.D.A., em decorrência de mudanças na gestão municipal. Tal descontinuidade compromete processos formativos que demandam tempo, estabilidade e coerência, gerando prejuízos tanto para os professores, que investiram na apropriação das propostas, quanto para os estudantes, que deixam de vivenciar experiências educativas potencialmente significativas. Trata-se de uma problemática recorrente no cenário educacional brasileiro, que evidencia a necessidade de políticas públicas comprometidas com a continuidade, a avaliação e o aprimoramento de programas educacionais, independentemente de mudanças administrativas.

No que se refere às potencialidades da pesquisa, destaca-se sua contribuição para o campo educacional ao oferecer uma análise qualitativa aprofundada de um programa institucional voltado ao desenvolvimento socioemocional e moral, fundamentada na Psicologia Moral piagetiana. Ao dar voz aos professores e às idealizadoras do Programa V.I.D.A., o estudo possibilita compreender como concepções, práticas e condições institucionais se articulam no cotidiano escolar, fornecendo subsídios teóricos e empíricos para a reflexão sobre a formação moral na escola pública. Ademais, a pesquisa contribui para o debate crítico acerca da educação socioemocional, afastando-se de abordagens instrumentalizadas e reafirmando sua dimensão relacional, cooperativa e formativa.

Quanto às limitações, reconhece-se que o estudo se concentrou em um número reduzido de participantes e em um recorte temporal específico, o que não permite generalizações amplas. A interrupção do Programa V.I.D.A. durante o

desenvolvimento da pesquisa, também se constituiu um limitador pois impediu o acompanhamento longitudinal de seus efeitos no desenvolvimento sociomoral dos estudantes. Soma-se a isso a ausência de observações diretas em sala de aula, bem como limitações relacionadas ao tempo disponível dos professores e às condições institucionais do contexto investigado.

Diante disso, apontam-se como possibilidades para pesquisas futuras investigações longitudinais que acompanhem a implementação de programas de educação moral ao longo do tempo, bem como estudos que articulem a formação inicial e continuada de professores à efetividade de práticas sociomorais no contexto escolar. Também se mostra relevante aprofundar análises sobre políticas públicas educacionais que assegurem maior continuidade e estabilidade a programas voltados ao desenvolvimento moral e socioemocional.

Em síntese, os objetivos propostos por essa pesquisa foram alcançados, permitindo compreender as concepções docentes acerca do desenvolvimento socioemocional e moral e analisá-las à luz da Psicologia Moral piagetiana. Os resultados reafirmam a escola como espaço privilegiado de construção da autonomia moral, desde que sustentada por práticas cooperativas, formação docente consistente e condições institucionais favoráveis.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e construção do conhecimento**. São Paulo: Summus, 2003.
- BANNWART JUNIOR, Clodomiro José. **Sophia e o direito à aprendizagem**. Brasília: Engenho das Letras, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRONZATTO, M.; CAMARGO, R. L. Moral e afetividade em Piaget: os movimentos íntimos da consciência. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 3, n. 5, p. 85-100, 2010.

BUXARRAIS, Maria Rosa. **La formación del profesorado en educación en valores**. 4. ed. Bilbao: Desclée, 2010.

DELVAL, Juan. **Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad**. Curitiba: 30, p.45-64, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, J. C. de O. Mediação de conflitos e julgamento de dilemas morais. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 8, n. 2, p. 161–188, 2017.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LATANSIO, V. D. **A significação na epistemologia genética: contribuições para uma teoria do conhecimento**. [S.l.: s.n.], [s.d.].

LEPRE, Rita Melissa; TREVISOL, Maria Terezinha Ceron. A relação professor-aluno e a educação em valores morais na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 15, n. 2, p. 214–234, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/13239>. Acesso em: 24 jul. 2025.

LEPRE, Rita Melissa. **Práticas morais na escola: a construção da autonomia moral**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LONDRINA (PR). Lei nº 10.910, de 29 de abril de 2010. **Inclui na parte diversificada da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação os conteúdos**

Qualidade de Vida com Amor Exigente e dispõe sobre sua inserção nas propostas pedagógicas das escolas da rede municipal de ensino. Londrina: Câmara Municipal, 2010.

MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MIGUEL, Priscila Caroline; BATAGLI, Patricia Unger Raphael. O uso de sequências didáticas voltadas à educação em valores na formação continuada de professores da educação infantil: relato de práticas morais. In: LEPRE, Rita Melissa (org.). **Práticas morais na escola: a construção da autonomia moral.** [S.l.: s.n.], 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

LONDRINA (PR). Lei nº 12.988, de 18 de dezembro de 2019. **Institui o Programa de Mediação Escolar e Comunitária na Rede Municipal de Ensino.** Londrina: Câmara Municipal, 2019.

LONDRINA (PR). Lei nº 12.467, de 6 de outubro de 2016. Institui o Programa Municipal de Práticas Restaurativas nas escolas da rede municipal de ensino. Londrina: Câmara Municipal, 2016.

OLIVEIRA, B. **A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2021. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Bauru, 2021.

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 391- 402, 2016.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Álvaro Cabral. São Paulo: Pioneira, 1975.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **As formas elementares da dialética.** Tradução de Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral (1930). In: MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PRANIS, Kay. **Círculos de justiça restaurativa e de construção da paz: guia do facilitador.** Tradução de Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2005.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, Josep Maria. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

SANTOS, A. C. B. H. dos; TREVISOL, M. T. C. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 19–29, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2895>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TICIANELLI, Priscila Bellusci Pereira; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Balanço de produção científica nacional sobre o desenvolvimento moral na escola, na perspectiva piagetiana. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 17, n. 1, p. 57–78, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2025.v17n1.p57-78>.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A temática da convivência ética em contextos escolares**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

THORNBERG, Robert. The lack of professional knowledge in values education. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, p. 1791–1798, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>.

VANDERLEI, M. J. G. et al. Educação socioemocional e o clima escolar: estratégias de acolhimento e pertencimento. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, p. 8137, 2025.

APÊNDICE A

Questionário de características sociodemográficas e acadêmicas

ENTREVISTA DE CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E ACADÊMICAS	
Entregue juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os dados irão permanecer em anonimato para descrição e análise dessa pesquisa.	
1-	Nome Completo:
2-	Idade:
3-	Data de Nascimento:
4-	Sexo:
5-	Qual sua formação:
6-	Quantas horas por dia/semana você trabalha?
7-	Quanto tempo de atuação no magistério?
8-	Tempo de atuação no 5º ano?
9-	O que você sabe sobre o desenvolvimento socioemocional? Lembra-se de ter estudado esse tema em sua formação acadêmica?
10-	E na formação continuada?
11-	Você dedica horas de estudo fora do horário de aula? Por qual razão? E se sim, em quê?
12-	Teve alguma formação sobre o Programa V.I.D.A.?

APÊNDICE B

Entrevista semiestruturada para as idealizadoras

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - IDEALIZADORAS	
<i>Todos os dados irão permanecer em anonimato para descrição e análise dessa pesquisa.</i>	
1.	Como surgiu a ideia do Programa V.I.D.A.?
2.	Quais concepções morais permearam a construção e execução do Programa?
3.	Quais embasamentos teóricos foram utilizados para a elaboração e desenvolvimento do programa?
4.	Você teria um retorno a respeito da adesão e do desenvolvimento do Programa?
5.	Como avalia a adesão?
6.	Como foi realizada a apresentação do Programa para a rede?
7.	Aos professores que aderiram ao Programa, foi oportunizada alguma formação? Conta para mim como aconteceu?
8.	Recebe informações dos professores que aplicam o programa com seus alunos? De que tipo?
9.	Conta para mim ou me dê algum exemplo que demonstre que o programa tem alcançado seus objetivos.
10.	Descreva para mim quais benefícios o aluno teria se participasse desde a entrada no primeiro ano, de forma contínua?
11.	Tem conhecimento se há diferença no comportamento dos alunos que participam do Programa com os que não participam? De que tipo?
12.	Na sua opinião, quais são os empecilhos da não utilização do Programa em sala de aula?
13.	Percebe que o Programa necessita de ajustes? Descreva para mim quais ajustes seriam necessários.
14.	O que você sabe sobre o desenvolvimento socioemocional? Lembra-se de ter estudado esse tema em sua formação acadêmica?
15.	Há alguma consideração final que você gostaria de compartilhar sobre o impacto do programa na comunidade escola ou na vida dos alunos?

16. Quer me contar mais alguma coisa?

APÊNDICE C

Entrevista semiestruturada para as professoras que aplicam o Programa

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES QUE APLICAM O PROGRAMA	
<i>Todos os dados irão permanecer em anonimato para descrição e análise dessa pesquisa.</i>	
1.	Como você descreveria sua experiência geral com o Programa?
2.	Quais são os principais objetivos que você percebe nesse Programa?
3.	Conte para mim quais clarezas possui a respeito dos objetivos do Programa?
4.	Você percebe diferença entre os alunos que participam do programa e aqueles que não participam? Se sim, como?
5.	Quais comportamentos, atitudes ou características você observa nos seus alunos em relação a comportamentos morais?
6.	Nos alunos que participam do projeto, você tem percebido algum diferencial, ou algo em comum entre eles, ou até mesmo um comportamento que os diferencia dos demais? Conta para mim o que percebeu?
7.	Como é a participação dos alunos nas atividades propostas pelo programa?
8.	Os alunos que participam do programa demonstram maior capacidade de lidar com desafios emocionais ou situações estressantes? Você se lembra de alguma situação que aconteceu na qual se pode perceber essa diferença? Conte para mim.
9.	Os alunos demonstram apresentar argumentações sobre regras do cotidiano em sala de aula? Você se lembra de alguma situação que aconteceu na qual se pode perceber essa diferença? Conte para mim.
10.	Você percebe se quando ocorre algum desentendimento entre os alunos, eles procuram resolver sozinhos o dilema? Pedem ajuda ao professor? Em que circunstância?
11.	Em algum momento de sua aula, você tem conseguido perceber situações em que os alunos demonstrem cooperação entre eles? Se a resposta for sim, você poderia me dar um exemplo?

12. Nos momentos das atividades do programa, percebe se os alunos são mais empáticos e se portam com mais consciência?
 13. Qual a sua percepção em relação aos comportamentos e atitudes dos alunos a respeito da diversidade? É possível perceber essas diferenças entre os alunos que participam do programa com os demais alunos?
 14. Os professores recebem suporte adequado para lidar com as necessidades socioemocionais e morais dos alunos? Se sim, quais suportes seriam esses, você poderia me dar exemplos?
 15. Existe colaboração ou suporte oferecido aos professores que adotam o programa?
 16. Com base na sua experiência, você acredita que algo poderia ser mudado no programa? Diga-me o que você pensa em relação a essas mudanças e quais seriam?
 17. Há alguma consideração final que você gostaria de compartilhar sobre o impacto do programa na comunidade escolar ou na vida dos alunos?
 18. Há algo mais que gostaria de falar?
- Agradecimento pela participação e pelo tempo dedicado à entrevista.

*APÊNDICE D***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTES****A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL:
CONCEPÇÕES DOCENTES E O PROGRAMA V.I.D.A. CONCEPÇÕES DOCENTES
E O PROGRAMA V.I.D.A.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL: Concepções docentes e o programa V.I.D.A.”. O objetivo do estudo é analisar as concepções acerca do desenvolvimento socioemocional e as práticas pedagógicas em relação à autonomia moral no âmbito do Programa V.I.D.A.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: após aceite o convite, será solicitado a você que agende um horário com a pesquisadora para poder participar da entrevista individual semiestruturada a respeito do programa V.I.D.A. A princípio, a entrevista está programada para setembro/2024 e o local será na biblioteca ou sala indicada pela coordenação de sua escola, onde possa ser realizada a entrevista de forma mais tranquila e longe de ruídos ou outras distrações. A entrevista terá duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Se os dados desta pesquisa forem utilizados em futuras outras pesquisas, esta pesquisadora renovará as autorizações com os participantes, incluindo nova autorização pelo Comitê de Ética. Como as entrevistas serão gravadas, os arquivos de áudio ficarão armazenados sigilosamente apenas no computador da pesquisadora responsável, pois servirão para transcrições necessárias para essa e futuras pesquisas e esclarece que não haverá divulgação de imagem e voz.

Esclarecemos ainda que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados possibilitam a avaliação qualitativa da influência de experiências educacionais sobre o desenvolvimento de noções morais e emocionais essenciais para um desenvolvimento mais saudável frente aos desafios do mundo acadêmico e interrelacional, podendo culminar em sugestões de revisão do programa, divulgação e reflexões para os diversos professores da área da educação. Também poderá gerar um benefício próprio para os entrevistados, possibilitando a ressignificação de alguns conceitos construídos socialmente. De toda sorte, os participantes da pesquisa receberão a devolutiva dos resultados ao final da defesa da dissertação assim como haverá retorno, para a secretaria municipal de educação e as idealizadoras do programa, sobre o real benefício que este está tendo com os alunos da rede.

Os procedimentos envolvidos não impõem aos participantes riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades acadêmicas cotidianas, como diálogos crítico-reflexivos e avaliações com respostas livres. Porém, pode ser que o(a) participante se sinta desconfortável ou se recuse a realizar as atividades planejadas, por não ter intimidade suficiente com a pesquisadora, por não se interessar pelas atividades ou mesmo pelo tempo que lhe será tomado. Caso isso ocorra, ele será acolhido pela pesquisadora – esta tem formação como psicóloga e em direito e pode usar sua técnica, que o deixará à vontade para sair do local e deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar (Priscila Bellusci Pereira Ticianelli. CECA - Centro de Educação, Comunicação e Artes. Rodovia Celso Garcia Cid, Pr 445, km 380 - Campus Universitário - Portal de Versalhes III, PR, CEP: 86051-980. Tel.: 43 99945-1501. E-mail: priscila.bellusci@uel.br), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao Laboratório Escola (LABESC), no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem E/OU voz () Sim () Não

Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha voz E/OU imagem () Sim () Não
Quero participar de futura pesquisa sobre esse tema () Sim () Não

Local, _____ de _____ de 20__.

Priscila Bellusci Pereira Ticianelli

Pesquisador Responsável

Eu, _____
(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido/a sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão datiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO A

Organização temática dos estudos do 5º ano



Organização temática dos estudos 5º ano

- AULA 01 - Celebração de Início de Ano
- AULA 02 - Identidade - Como eu sou
- AULA 03 - Grupo a qual pertenço - Meu time
- AULA 04 - Bullying
- AULA 05 - Minhas Emoções
- AULA 06 - Meu Sonho
- AULA 07 - Planejamento
- AULA 08 - Culpa
- AULA 09 - Vergonha
- AULA 10 - Admiração
- AULA 11 - Memória Afetiva
- AULA 12 - Solidão
- AULA 13 - Euforia
- AULA 14 - Cuidado com o Corpo
- AULA 15 - Serenidade
- AULA 16 - Respeito
- AULA 17 - Compaixão
- AULA 18 - Incompreensão
- AULA 19 - Conquistas
- AULA 20 - Celebração Final

ANEXO B

Exemplo de uma aula temática

AULA 01

TEMA: CELEBRAÇÃO DE INÍCIO DE ANO

DIREITO DE APRENDIZAGEM: Comunicação.

OBJETIVO

- Sentir-se pertencente à escola;
- Perceber e compartilhar seus sentimentos.

O QUE É CELEBRAÇÃO?

Celebração é um termo com origem no latim “celebrare”. O conceito refere-se à ação de celebrar (festejar, comemorar, reverenciar, realizar uma reunião).

POR QUE É IMPORTANTE APRENDER SOBRE?

Uma celebração, pode ser uma festa, um ato, uma comemoração ou outro tipo de evento festivo. O seu objetivo é recordar ou comemorar algum acontecimento, uma data especial ou homenagear uma pessoa. Consideramos importante celebrar o início do ano letivo, pois é um recomeço com muitos aprendizados, desafios, novos amigos e professores, e que, por isso, merece ser comemorado, ou seja, celebrado.

ATIVIDADES:

01- Vídeo Introdutório 01 - Disponível no Canal do YouTube

Sugerimos que o vídeo seja utilizado em sala de aula como introdução ao círculo de diálogo.

02- Círculo de Diálogo

Perguntas sugestivas para o Círculo de Diálogo:

- Como você se preparou para vir à aula hoje?
- Quem te ajudou a se arrumar para vir à aula?
- Mostre como está se sentindo em estar aqui hoje? (alegre ou triste, ansioso, nervoso, etc. Pode usar emojis).
- O que sentiu mais falta durante o tempo em que ficou longe da escola?
- Dê um abraço em si mesmo para comemorar que estamos aqui juntinhos hoje.

03- Atividade Complementar



PROGRAMA V.I.D.A.
 ATIVIDADE 01
Celebração de Início de Ano



Data: ____/____/____

Nome: _____

Que legal estarmos com vocês novamente. Já estávamos com saudades!
 Ficar de férias sempre é bom! Agora vamos retornar às aulas e estamos repletos de expectativas. Seja bem-vindo! Vamos nos divertir muito! *Nosso time V.I.D.A. está muito feliz em poder compartilhar esses momentos com vocês...*

- 1) Agora você vai desenhar como quiser fazer, a ÁRVORE DO PROGRAMA V.I.D.A. Depois faça um comentário escrito sobre os princípios do PROGRAMA V.I.D.A (valores, inclusão, desenvolvimento humano e afetividade). Bom trabalho!

COMO VOCÊ ESTÁ SE SENTINDO HOJE?

