



Catarina Carneiro Gonçalves
 Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
 Universidade Federal da Paraíba

QUANDO UM CEGO GUIA OUTROS: EXAME CRÍTICO DA APROPRIAÇÃO DA PSICOLOGIA PELA BNCC E BNC-FORMAÇÃO

THE BLIND LEADING THE BLIND: CRITICAL ANALYSIS OF THE APPROPRIATION ON PSYCHOLOGY BY BNCC AND BNC-FORMAÇÃO

RESUMO: Tomamos como ponto de partida uma reflexão crítica sobre dois fenômenos: de um lado, o atual cenário brasileiro de políticas públicas para a educação em geral e para formação docente, em particular; e, de outro, as violências na escola, tanto as do cotidiano (como o bullying) quanto as paroxísmicas (como os massacres). Diante desse cenário, neste artigo objetivamos demonstrar o lugar fundamental da Psicologia da Educação na formação de educadores para atuarem na escola, ao examinarmos ao problema da necessária formação moral desses profissionais com vistas ao enfrentamento de conflitos no cotidiano institucional. Como na analogia da impossibilidade de um cego guiar outro, retomamos um duplo nível de cegueira associado à docência no Brasil: aquele das políticas públicas educacionais em vigor, que se apropriam do conhecimento psicológico submetendo-o à lógica individualista inerente ao mercado ultraliberal, acentuando, assim, a separação entre escolarização e vida, e inviabilizando uma análise crítico-transformadora da realidade pelas práticas pedagógicas; e outro, que evidencia essa cegueira no plano da formação docente, tanto inicial como continuada: o paradoxo da necessidade de que educadores sejam moralmente mais evoluídos, em direção à autonomia moral, para que possam promover a formação moral das novas gerações no mesmo sentido, quando muitas vezes nos deparamos com o contrário. Temos, com isso, uma aporia: de

que modo alguém heterônomo moralmente poderá colaborar para autonomia moral de outrem? Logo, argumentamos, com apoio na teoria de Jean Piaget, que, sem a promoção do desenvolvimento moral de educadoras e educadores, incorre-se em práticas cegas ao conservadorismo, moralmente menos evoluídas e incapazes de produzir um ambiente relacional cooperativo que promova consciências críticas, superação ou evitação de violências. Nosso axioma presume que educadores autônomos moralmente se comprometerão mais com a evolução moral de colegas e discentes. O contrário também é verdadeiro. Ora, parte da resposta parece-nos ser encontrada no plano sociocultural, de que desengajamentos morais conceituados por Alfred Bandura fazem parte e se tornam categorias importantes para a análise de processos cognitivos que permeiam e sustentam uma cultura profissional heterônoma, resistente a mudanças e a reflexões (auto)críticas, propensa à repetição de desigualdades no interior da própria escola. Se não há mais facilmente crescimento apenas com apoio em sistemas de valores individuais heterônomos, no plano institucional da escola, na esfera da coletividade, em que outros sujeitos e formas de pensar atuam, há, todavia, pressões para a mudança (progressiva ou mesmo regressiva). Assim, fenômenos sociais suplementam, na escola, limites cognitivos individuais, prefigurados na analogia com a cegueira da parábola. É, pois, a Psicologia da Educação o campo pelo

DIÁLOGOS FUNDAMENTAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: TEMAS E DESAFIOS DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO | Revista Educare | João Pessoa-PB | v. 7 | p. 1-32, Jan./Dez. 2022.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



Catarina Carneiro Gonçalves
 Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
 Universidade Federal da Paraíba

qual essa análise se torna viável, produzindo saberes teóricos e experienciais que iluminam a formação docente inicial e continuada, permitindo seu aperfeiçoamento crítico.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Crítica às políticas públicas neoliberais em educação. Formação Docente Inicial e Continuada.

ABSTRACT: Starting from a reflection on current Brazilian educational public policies for teacher training; and on violence at school (such as bullying and massacres), we aim to demonstrate the fundamental role of Educational Psychology in initial and continuous professional preparation to work at schools. In this scenario, we exam the necessary moral training of those professionals in order to face conflicts in the institutional routine. As in the analogy of the blind leading another one, we discuss a double level of blindness associated with teaching in Brazil: that of the current public educational policies, which submit psychological knowledge to the individualist logic typical of ultra-liberal market, thus accentuating the separation between schooling and life, and preventing a critical-transforming analysis of reality through pedagogical practices; and another, which highlights this blindness in terms of teacher training, both initial and continuing, implicit in this paradox: the need for educators to be morally more evolved, towards moral autonomy, so that they can promote the moral formation of new generations in the same sense, nevertheless is contradicted, since it is more common to find heteronomous educators. And how can

morally heteronomous educators collaborate to the moral autonomy of their students? In face of this aporia, we argue, based on Piaget's theory: to neglect the promotion of educators' moral development strongly helps to reproduce blind conservative practices that are morally less evolved, incapable of producing a cooperative relational environment, required to arouse critical consciences in order to overcome or avoid violence. Our axiom assumes that morally autonomous educators will be more committed to the moral evolution of colleagues and students. The opposite is also true. In sociocultural level, Alfred Bandura's moral disengagement concepts allow to analyse cognitive processes that support a heteronomous professional culture, resistant to changes and (self)criticism, inclined to repeat unequal power relations in school. If moral development usually does not derive from heteronomous individual value systems, however, pressures to change (progressive or even regressive) come from the school institutional and collective level, in which there are various values and ways of thinking. Hence, social phenomena supplement, at school, individual cognitive limits, prefigured in the analogy with blindness. Educational Psychology makes viable this analysis, producing theoretical and experiential knowledge that illuminates initial and continuing reflective teacher training.

Keywords: Educational Psychology. Criticism of neoliberal public policies to education. Initial and Continuing Teacher Training.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

1 Introdução

Non vitae, sed scholae discimus
(Não aprendemos para a vida, mas para a escola)
Sêneca, nas “Cartas a Lucílio” (apud TOSI, 2000, p.360)

A amarga constatação de Sêneca, no século I, sobre a artificialidade da escola parece ainda bem atual: distanciada da vida, tanto a preparação das novas gerações como a de seus educadores e educadoras volta-se para um mundo tão instrumental que se torna dispositivo para uma seleção social, servindo para manter desigualdades de toda sorte. O princípio ético da interdependência, sintetizado nos valores da dignidade intrínseca à igualdade e da solidariedade entre os seres humanos, é negado e, sob a bandeira da equalização de oportunidades, homogeneízam-se níveis e formatos educacionais que excluem a vida da maioria. “Não aprendemos para a vida, mas para a escola”, para esse sistema que aparenta criar oportunidades iguais, quando em verdade conserva lógicas e hierarquias muitas vezes desumanas.

Isso se evidencia, ainda, quando reconhecemos nas escolas contemporâneas um trato que faz com que a vida de crianças e adolescentes esteja marcada por práticas disciplinadoras e controladoras, inibidoras da experimentação e do respeito às especificidades, negando a perspectiva de que educar consiste em dar mundo à vida e vida ao mundo (GALLINA, 2016).

Não à toa, articulamos a oposição entre vida e escola, de nossa epígrafe, ao título que evoca o provérbio sobre a loucura, prefigurada na antiga parábola de um cego guiando outro(s) em direção à queda, extraída tanto do provérbio aramaico¹ como da pintura de

¹ Evangelho de Mateus, 15, 14: “Se um cego guia outro cego, os dois cairão num buraco”.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

Pieter Brugel, o velho²: a imagem sugere uma tensão que culmina num inevitável fracasso, analogia da falta de lucidez, figurada pela indisponibilidade de enxergar e pela má escolha de diretrizes que levam ao erro e ao dano, acriticamente – cenário que permite reconhecer também lideranças falseando de modo intencional as aparências, para conduzir a um efeito paradoxal, pois leva uns ao desastre, mantendo outros no controle (na parábola, os cegos referiam-se aos fariseus, líderes puritanos e hipócritas de seu tempo, autointeressados, que lembram tantos governantes atuais).

Ora, a relação entre Psicologia científica e Educação escolar nasceu num tempo em que se buscava justamente articular escolarização e vida: o movimento da Escola Nova recorreu à Psicologia para evidenciar o quanto é importante considerar como centrais a atividade e a participação do alunado nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (COLL, 1996), de modo a articular conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 2007). Esses princípios também deveriam repercutir na formação docente, de sorte a preparar professores para melhor promoverem aqueles saberes numa articulação direta com as experiências discentes.

Todavia, hoje a política pública que orienta a educação nacional e a formação docente (BRASIL, 2017, 2019) apropria-se do discurso psicológico numa direção oposta: centraliza a responsabilidade pelos resultados na ação docente, descurando de contradições e impasses gerados pela relação escola-sociedade; desconsidera a complexidade do processo pedagógico, reduzindo o ensino à formação de habilidades e

² Datada de 1568, nela se vê, no primeiro plano, a sequência de um movimento em diagonal descendente, do canto superior esquerdo para o canto inferior direito de um retângulo, com seis homens: o primeiro, líder de uma fila com seis cegos que se apoiam com as mãos nos ombros ou nas bengalas dos outros, já está caído numa vala, com os braços para o alto (mantendo, porém, a bengala na mão, de modo a continuar conduzindo os que o sucedem); o segundo, já tombando sobre o primeiro, ainda se torce para trás inutilmente, em expressão de susto; o terceiro, que já começa a inclinar-se para a o declive, sem dar-se conta do desastre; e os últimos três personagens, que prosseguem sem perceber o perigo. Disponível em https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c1/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%82%D1%87%D0%B0_%D0%BE_%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BF%D1%8B%D1%85.jpeg Acesso 15.05.22.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

competências e a princípios técnicos para produzir “sucesso” segundo medidas universais e lança mão de conceitos e teorias da Psicologia de forma descontextualizada e acrítica – tudo para servir a uma lógica produtivista, regulada por metas a serviço de critérios em última instância financeiros.

Essa compreensão equivocada da relação entre psicologia e educação traz uma série de prejuízos, posto que não reconhecem as práticas educacionais cotidianas como complexas e multifacetadas e, ao tratar o fenômeno educativo como regular, inibe a necessária pluralidade viva, crítica e criativa da educação. De tal modo, as singularidades dos sujeitos aprendentes terminam por ser silenciadas e os padrões de idade, estágios de desenvolvimento ou, ainda, das competências pré-determinadas passam a vigorar como mapa para as definições da prática pedagógica acrítica e, portanto, inadequada.

Um exemplo: as atuais políticas públicas para uma base curricular nacional e para a formação docente prometem equidade para “reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2017, p.15), de um lado. De outro, porém, há o descaso dessas mesmas políticas com a cultura de violência que permeia a cultura escolar, inclusive no silêncio sobre a formação moral de docentes que devem guiar os processos pedagógicos, reproduzindo um despreparo que mantém cegos, acríticos e conservadores, tantos profissionais da educação escolar. Nesse sentido, a pretensão de aproximar a escola da vida cotidiana mantém-se apenas na aparência, já que os discursos desconsideram a aprendizagem a partir de conflitos cuja resolução não se resume ao vivido na sala de aula nem na escola e para a qual não se prevê a formação de docentes.

Lidamos, assim, com um paradoxo: essa política pública atual para a formação docente inicial e continuada não assume aquele aspecto da preparação do professorado. A recorrente menção a termos como “habilidade” e “competência”, tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) como na Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica, a BNC-Formação (BRASIL, 2019), decerto



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

evoca conceitos e teorias psicológicas, mas de maneira descontextualizada e mesmo desvirtuada de suas acepções científicas originais. Assim, para mantermos a classificação retomada por Zabala (2007), a política para a formação docente enfatiza aprendizagens técnicas que, por si mesmas, não garantem, por exemplo, aprendizagens atitudinais, de sorte que um problema basilar denuncia a fragilidade dessa política: como pretender formar discentes para uma sociabilidade moralmente autônoma, capaz de responder às violências do dia a dia, se os docentes tendem a ser moralmente heterônomos?

Tomando esse pano de fundo, objetivamos, então, neste artigo criticar a apropriação da Psicologia pelos documentos que estabelecem normativamente as bases do currículo nacional (BRASIL, 2017) e da política para a formação docente inicial e continuada (BRASIL, 2019), a fim de ressaltarmos a importância do uso crítico e contextualizado do conhecimento científico da Psicologia na formação de docentes mais capazes de articular o mundo escolar às demandas e aos conflitos sociais, ajudando alunas e alunos a produzirem saberes que os auxiliem a superar contradições de forma mais humana e coletiva. A Psicologia tem um lugar fundamental na formação de docentes, mas ela se opõe diametralmente a uma docência distanciada da vida de quem faz a escola: crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Para isso, inicialmente retomamos uma linha histórica das relações entre Psicologia e Educação, com ênfase na penetração de discursos psicológicos nas bases das políticas para a formação docente, até alcançarmos seus usos neoliberais contemporâneos. Em seguida, discutimos evidências sobre a imperiosa necessidade da formação moral docente: os problemas envolvendo a moralidade de docentes, sua heteronomia e os desengajamentos na base dos juízos sobre os conflitos estabelecidos na escola (GONÇALVES, 2017); e os graves padrões de violência que se apresentam repetidamente na escola, reclamando a intervenção especializada daqueles profissionais, como ocorre com o bullying e os massacres.

DIÁLOGOS FUNDAMENTAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: TEMAS E DESAFIOS DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO | Revista Educare | João Pessoa-PB | v. 7 | p. 1-32, Jan./Dez. 2022.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

Concluimos indicando um melhor recurso à Psicologia: a formação de docentes críticos, que pensam teórica e criativamente suas experiências, desenvolvendo saberes próprios – não necessariamente uniformizados, dado que a realidade tem uma dimensão sempre específica (especificidade).

A Psicologia da Educação na formação de docentes: o caso da BNCC e da BNC-Formação

Como afirma Coll (2004, p.19), “a existência da psicologia da educação [...] tem sua origem na crença racional e na convicção profunda de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos”. Nascida de um interesse eminentemente prático ainda em fins do século XIX (com o contexto de renovação educacional proporcionado pelo Movimento da Escola Nova, nos EUA e na Europa), portanto, a Psicologia da Educação muda de foco no início do século passado para se caracterizar “como uma disciplina com orientação nitidamente acadêmica, preocupada sobretudo em estabelecer os princípios psicológicos cujo conhecimento e cuja utilização pelos professores levaria necessariamente à melhoria ‘científica’ do ensino” (COLL, 2004, p.39).

Do pós-II Guerra Mundial até hoje, os problemas práticos e o recorte escolar, associando-a aos problemas do ensino-aprendizagem, redirecionam essa disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação novamente para os fenômenos da prática educacional, de sorte que “os psicólogos da educação [...] começam a perceber-se também como cientistas sociais com a responsabilidade de colaborar na busca de soluções para os problemas educacionais que se formulam na prática” (COLL, 2004, p.40).

Com efeito, além da tradicional pesquisa sobre o ensino e a disseminação desse conhecimento na formação de professores, passou-se a reconhecer a indissociabilidade entre ensino e aprendizagem escolar, o que já expressava um esforço por reduzir a distância entre pesquisa e produção teórica, de um lado, e a orientação das práticas



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

escolares, de outro. Assim, temos ao menos dois efeitos decorrentes da aceitação da premissa segundo a qual ensinar e aprender compõem duas faces de um mesmo e inter-relacionado processo: a partir do consenso crescente sobre a adoção do axioma em torno da “natureza construtiva do psiquismo humano” (COLL, 2004, p.36), a primeira consequência diz respeito à prioridade da aprendizagem como critério orientador do trabalho docente: a “atividade mental construtiva das pessoas nos processos de aquisição do conhecimento, [...] leva a pôr a ênfase no aporte que sempre e necessariamente a pessoa que aprende proporciona ao próprio processo de aprendizagem” (COLL, 2004, p.36).

Já o segundo resultado desse trajeto da Psicologia da Educação implica na penetração generalizada desses princípios psicológicos na organização de currículos e didáticas –campos definidores da intervenção escolar propriamente dita, “com a finalidade de fundamentar e justificar propostas curriculares, pedagógicas e didáticas de caráter geral ou relativas a conteúdos escolares específicos”, configurando-se “em um procedimento habitual entre os profissionais da educação” (COLL, 2004, p.37).

Se a análise de Coll apresenta um percurso histórico da Psicologia da Educação com que esse autor pretende que seja o construtivismo o princípio orientador das práticas escolares e da formação docente – não obstante as muitas distintas interpretações em torno do que seja a atividade psíquica construtiva –, ele também reconhece: “as tentativas de inovação e de melhoria das práticas escolares nem sempre incorporam os avanços e os progressos da pesquisa e da teoria em psicologia da educação”, por um aspecto, enquanto, por outro, “a receptividade dos professores e de outros profissionais da educação às idéias novas é fortemente determinada por suas crenças prévias e seu valores, geralmente se mostrando mais inclinados a adaptar as primeiras às segundas que o contrário” (COLL, 2004, p.40). Daí o papel decisivo do trabalho docente e, nesse contexto, da formação de



Catarina Carneiro Gonçalves
 Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
 Universidade Federal da Paraíba

profissionais da educação que, criticamente, consigam refletir acerca das distintas dimensões da prática pedagógica.

No Brasil, como lembram Antunes (2011) e Vilela (2012), a Psicologia se introduz justamente para pensar a Educação: nas primeiras duas décadas do século passado, é invocada a partir da produção estadunidense e europeia para formar docentes do ensino primário nas escolas normais e sustentar as reformas inspiradas no movimento da Escola Nova:

A pedagogia escolanovista elegia a Psicologia como um de seus principais fundamentos, a partir de estudos sobre desenvolvimento da criança, aprendizagem, relação professor-aluno, acrescentando-se os testes pedagógicos e psicológicos, considerados meios para a racionalização da prática educativa. [...] Assim, as escolas normais tornaram-se o campo por excelência para o ensino da Psicologia, permanecendo após a década de 1930 e dando as bases para os futuros cursos de Pedagogia [...] (ANTUNES, 2011, p.19).

Nesse cenário, tanto a pesquisa experimental estadunidense interessada, mais e mais, em conhecer o comportamento e controlá-lo, como a investigação voltada para o conhecimento dos processos mentais – sobretudo os cognitivos – desenvolvida na Europa influenciaram e mesmo dirigiram a formação docente a partir do recente campo científico da Psicologia, por uma mirada “predominantemente comprometida com o conservadorismo e o reprodutivismo social, mesmo em suas propostas que apareciam como mais avançadas [...] originando práticas individualistas e ajustatórias” (YAZLLE, 1997, p.35).

Como historia Gebrim (2002), certamente as reformas educacionais dos anos 1920 em vários estados do País foram inspiradas pelo liberalismo que, ora mais, ora menos, guiava o pensamento escolanovista segundo o qual, para mudar a sociedade, é possível – e suficiente – garantir oportunidades iguais através da escola, o que se viabilizaria com o trabalho psicologicamente orientado:

A psicologia educacional ocupara um lugar de destaque no currículo [da formação de docentes para o ensino primário], pois [...] se transformou em principal substrato científico, fornecendo os pressupostos teóricos que



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

proporcionavam o conhecimento sobre a criança e, ao mesmo tempo, demonstrando, através do uso de instrumentos de medida psicológica, a aplicação prática desses pressupostos. Desse modo se poderia então cumprir a promessa do ideário escolanovista: uma educação adaptada ao educando, à sua inteligência e, principalmente, aos seus interesses (GEBRIM, 2002, p.46-47).

Esse comentário de Gebrim permite-nos ressaltar: a pedagogia ativa inspirada pelo ideário escolanovista não apenas invocava a Psicologia científica em geral, mas, de maneira particular, convergia para pressupostos do que hoje se convencionou chamar construtivismo. Isso não se deu, porém, de modo direto nem consensual, já que, a despeito de se tornar hegemônico sob esse rótulo – às vezes adaptado, para incluir autores a exemplo de Vigotski, cuja concepção sobre a ciência psicológica e seu objeto distancia-se bastante tanto do modelo positivista como das premissas piagetianas com que inicialmente foi identificado no Brasil (SOUZA; KRAMER, 1991) –, o construtivismo é também alvo de críticas e está no centro de uma polêmica.

Por um lado, então, no Brasil ele despontou como uma superação dos modelos tradicionais de ensino, já que, como destacam Carvalho, Daros e Sganderla (2012), mesmo a concepção de desenvolvimento psicológico da Escola Nova ainda era demasiado biológica, evolucionista, e suas teorias sobre a aprendizagem, demasiado situadas num contínuo entre comportamento inato, reflexo, e comportamento constituído de modo social. Para estas últimas autoras, isso contribuía para formar entre docentes a concepção de uma educação adaptativa, à primeira vista mais “eficaz”.

Tal compreensão levava a uma formulação errônea das questões porque não julgava os fatos do desenvolvimento psíquico da criança como fatos do desenvolvimento histórico, mas sim como processos e formulações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social (CARVALHO; DAROS; SGANDERLA, 2012, p.687).

Assim, o construtivismo representaria, segundo Fernandes, Marinho, Batista e Oliveira (2018, p.149), um inegável ganho para a educação, que “trilhou novos caminhos e objetivos após a divulgação das ideias do Construtivismo. [...] apesar das críticas



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

existentes ao método, este movimento traz, em sua essencialidade, inúmeras contribuições que poderão auxiliar o educador [...]: para essas autoras, as críticas alcançariam apenas os equívocos na difusão do construtivismo de base piagetiana, não na abordagem em si mesma.

De outro lado, conforme Mortatti (2016), a hegemonia assumida pelo construtivismo no discurso e nas políticas públicas para a educação brasileira teria sido uma resposta pedagógica à busca por redemocratização no fim da ditadura militar de 1964: “a partir da década de 1980 passaram a ser enfatizados os fundamentos e as aplicações da teoria construtivista, em especial a fundamentação teórica centrada na Epistemologia Genética e as ‘didáticas construtivistas’ contidas em documentos oficiais” (p.2274-2275). Essa perspectiva, que a princípio parecera revolucionar o cenário tradicional, teria dado continuidade à lógica liberal que alimenta, desde o início do século passado, os usos da psicologia nas reformas educacionais e na formação docente.

Isso porque, embora tenha avançado no reconhecimento das especificidades dos sujeitos, o debate psicológico de perspectiva construtivista foi assimilado pela educação numa perspectiva generalizante, negando os princípios basilares da Educação Integral e da complexidade dos sujeitos. Com isso, as dimensões históricas e políticas de crianças e adolescentes foram silenciadas, fazendo com que “deixe de ser considerado que as crianças nas suas vivências podem ir além do que lhes é atribuído pelas concepções tradicionais” (GALLINA, 2016, p. 246).

Independentemente de assumir-se uma posição nesse debate, ele parece testemunhar a atualidade dos usos da psicologia na formação docente: em síntese, é inegável, há um século, a presença constante da psicologia nas políticas públicas para a educação e a formação docente, mas os usos que dela são feitos mantêm-se dirigidos por interesses neoliberais que reduzem o campo educacional, seus resultados e sua avaliação ao que se dá em sala de aula, responsabilizando tão somente o professorado pela extensão



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

e qualidade no atendimento a metas de desempenho escolar – e usando, assim, o discurso cognitivista de qualquer expressão³ para sustentar princípios muito semelhantes àqueles escolanovistas.

De fato, todos esses elementos – o argumento construtivista e a importância por ele dada à aprendizagem como critério definidor do trabalho de ensinar; a preocupação com os conteúdos da aprendizagem (currículo), em associação com as formas de ensinar (didática); e o enfoque sobre a formação de docentes que assimilem tais pressupostos e os incorporem em suas práticas – transparecem nos textos das políticas públicas brasileiras, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), de caráter orientador – até, 20 anos depois, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) – e a Base Nacional Comum para a Formação Docente – BNC-Formação (BRASIL, 2019) –, de caráter explicitamente normativo.

Por um lado, no interesse comum pelo currículo, há pontos que permitem, de modo claro, identificar convergências entre esses textos: sua elaboração ou revisão por diferentes especialistas, atuando como editores ou consultores; a premissa de que a explicitação de certos conteúdos aumenta as possibilidades de seu tratamento em sala de aula e na escola; isso leva, de maneira implícita, à constatação de uma dimensão política própria à escolha, jamais neutra, de tais conteúdos; e à esperança, ora mais ora menos prescritiva, de uma relativa unidade curricular pelo território nacional.

Ora, essa esperança, sobretudo, leva a reconhecer de novo a proximidade dessas políticas com o movimento da Escola Nova: em ambos os momentos, a tese da escola capaz de equalizar, pela intervenção pedagógica, desigualdades com vistas a transformar a sociedade, está presente. Tanto que, tal como para os PCNs e para a BNCC e a BNC-

³ Certo que a teoria piagetiana é o principal fundamento do cognitivismo e não temos dificuldade em entender Piaget, em suas posições epistêmicas individuais, ainda mergulhado num modelo de ciência pretensamente neutra e apolítica; mas, se quiséssemos nele abranger a teoria sócio-histórica, nós a entenderíamos, por seus princípios materialistas-históricos, diametralmente oposta a esse uso.



Catarina Carneiro Gonçalves
 Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
 Universidade Federal da Paraíba

Formação, seus críticos identificam importantes fios em comum, a articulá-los, dos quais destacamos dois: “seu potencial para fomentar a formação de identidades muito marcadas pelas chamadas da perspectiva neoliberal”; e “o viés psicologizante assumido na fundamentação teórica das escolhas curriculares, em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos do debate” (GALIAN, 2014, p.667).

Por outro, algumas diferenças são nítidas. Os PCNs – nascidos sob influxo do mesmo clima de redemocratização que produziu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 – apresentam-se como “parâmetros” orientadores, configurando “uma proposta flexível” e não “um modelo curricular homogêneo e impositivo” (BRASIL, 1997, p.13). Referindo-se também à formação docente, esse documento reconhece que ela “não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho” (BRASIL, 1997, p.25). Logo, a prática pedagógica é admitida como fonte de construção de saberes docentes que atravessam as situações de ensino.

Já as duas Bases impõem-se, com um caráter normativo: o texto da BNCC chega a reconhecer que o documento não seria capaz de reduzir desigualdades, mas advoga a possibilidade de iniciar o processo. O então ministro da Educação no governo Temer, Rossieli Soares da Silva assim se posicionou:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, **influenciará a formação inicial e continuada dos educadores**, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017, p.3, grifo nosso).

Sem dúvida, a BNCC serviu de matriz em função da qual a BNC-Formação foi pensada. Nesse sentido, a sequência temporal entre os textos (BNCC em 2017, BNC-Formação em 2019) evidencia um projeto que parte da concepção de aluno(a) para, só



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

então, definir o trabalho docente. Esse trajeto parece afinado ao ideário das pedagogias ativas e nesse sentido vão os usos da Psicologia pelas políticas públicas aqui consideradas.

Um exemplo dessa articulação: de um lado – sem explicitar uma vez sequer, ao longo de quase 600 páginas, os termos “psicologia”, “cognitivismo” ou “construtivismo” – a BNCC, ao tratar da Educação Infantil, concebe a criança como alguém que “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p.38), de modo que a atividade intelectual e o caráter interativo são evidências claras do recurso ao discurso construtivista pela política pública.

De outro lado – e em decorrência dessa organização argumentativa que se funda num uso discursivo da psicologia cognitivista para defender uma descrição de competências e habilidades! – vemos a BCN-Formação (estruturada, além das “competências gerais”, em três dimensões de “competências específicas”, “conhecimento, prática e engajamento profissionais”) a organizar a descrição das competências docentes tomando como um importante eixo o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e adolescentes, critérios esses definidos como áreas da Psicologia da Educação desde o início do século XX: uma das habilidades associada à competência de “demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem” é assim descrita: “compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas” (BRASIL, 2019, p.15).

Ora, não obstante a BNC-Formação (2019, p.7) prever, no inciso X do parágrafo único do seu art.12, o “conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes [...]”, está clara a escolha do cognitivismo (independentemente do debate



Catarina Carneiro Gonçalves
 Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
 Universidade Federal da Paraíba

sobre sua abrangência e sobre as teorias que esse título abrigaria). Logo, mesmo presumindo “grandes vertentes teóricas”, o documento oficial exclui teorias como as comportamentalistas, igualmente relevantes para explicarem a aprendizagem sem recorrerem a concepções como as de desenvolvimento associado a faixas etárias, dispensando a ideia de maturação (relativa a idades) ou sem basearem suas explicações científicas em processos diretamente não- verificáveis (como a cognição).

Aprofundando a crítica: as próprias noções de “competência” e “habilidade”, caras a teorias do naipe comportamentalista, são empregadas em acepções bem distintas, por exemplo, daquelas próprias à Teoria das Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002, 2009) que, ao tratar da competência em contexto social, ressalta “a posição do outro (interlocutor) na relação social [...]”, de sorte a definir “competência social como o ‘comportamento que produz o melhor efeito no sentido de equilibrar reforçadores e assegurar direitos humanos básicos’ (Del Prette, 1982, p.9), enfatizando-se a importância de maximizar as trocas positivas entre os interlocutores” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002, p.45-46). Note-se, aqui, para conceber-se “competência”, a importância decisiva atribuída a incluir, em sua descrição, os efeitos do comportamento sobre a interação: logo, não se trataria de um saber individual, mas de um impacto da conduta individual sobre a interação, que só pode ser medido posteriormente – e não presumido (nem resumido) no nível pessoal.

Mesmo que haja distintas definições para competência e seja legítimo escolher uma para sustentar uma política pública, isso deveria ser manifesto, em respeito ao debate, no meio científico, que envolve esses conceitos basilares para ambas as políticas públicas mais recentes. Como, então, pretender o que o caput do parágrafo único do art.5^a da BNC-Formação (BRASIL, 2019, p. 3) afirma? Vale a citação mais longa:

A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Mais uma vez, constatamos a inconsistência no uso da Psicologia pelo texto regulador da formação docente, que pretende recorrer a “conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação”, mas, por seu vocabulário e discurso, reduz seu leque a apenas um corpo de saberes produzidos pelo construtivismo, cujas referências, variedade e tensões internas nem são sequer reconhecidos – isso sem mencionar outros campos científicos na Psicologia, cujas abordagens têm premissas e objetos bem distintos dos cognitivistas... Além da inconsistência, conseqüentemente, vemos a superficialidade com que o documento da BNCC e da BNC-Formação expressam seu recurso à Psicologia. Com um tal manejo conceitual, as próprias noções fundamentais de “competência” e “habilidade” perdem significativamente em profundidade e transparência no documento.

Outro aspecto que demanda a devida crítica em relação a BNCC se relaciona à ampla lista de objetivos de aprendizagem que compõem esse documento, criando o falso imaginário de que serão eles a assegurarem o desenvolvimento de competências. A esse respeito, Pereira (2020) chama atenção para problemática que emerge dessa forma de organização curricular: as crianças são ignoradas enquanto agentes sociais que, nas interações e nas brincadeiras, têm contato com os patrimônios artísticos, estéticos, culturais, sociais etc., produzindo conhecimento.

Essa questão suscita, ainda, outra relação inequívoca feita pelo documento em relação a psicologia e educação: “a psicologia histórico-cultural tem ensinado aos brasileiros a importância de considerar a realidade das crianças e dos jovens nos ambientes educativos [...] e o Ministério da Educação parece ignorar tais avanços no conhecimento científico” (PEREIRA, 2020, p. 81).

Sob o aparente manto da cientificidade – e, insistimos, sem que o debate científico seja de fato contemplado – o texto da política pública busca, em verdade, legitimação para



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

o projeto neoliberal que, como já afirmamos, pretende fins e meios contrários aos mesmos princípios do próprio construtivismo, que é mal interpretado e utilizado. Se o cognitivismo enfatiza a atividade mental e, na teoria piagetiana, presume uma certa universalidade, isso tampouco sustenta um modelo que reduza a intervenção escolar ao desenvolvimento de um conjunto homogêneo de habilidades e competências, por exemplo. Verificamos, assim, que se dá um endurecimento do discurso pedagógico, para o que a Psicologia é novamente invocada com vistas à argumentação pelo “melhor” caminho a ser adotado – o que somente é mais acentuado pela cegueira que se perpetua ao lançar-se mão da Psicologia da forma que aqui criticamos.

Ora, a despeito da importância de formar habilidades, não há um caminho único, nem mesmo na escola ou para a formação docente. Problemas como o das diversas formas de violência na escola denunciam a fragilidade dos usos da Psicologia para fundamentar as políticas públicas que estabelecem currículos para a Educação Básica e a formação docente.

2 De bullying a massacres, desafios para a formação (moral) docente

Vivemos tempos em que as violências nas escolas não são mais novidade. Se elas sempre ocorreram, sua problematização contemporânea denuncia não só práticas antigas (como o bullying), mas reconhece outras novas (como o massacre), todas reclamando a intervenção pedagógica, de caráter sempre educacional, para que tais fenômenos possam servir como ocasião para aprender a conviver em contextos de conflito.

Em seus estudos empíricos sobre o bullying e o papel de docentes na resolução desse conflito, Gonçalves (2011, 2017) concluiu que nem docentes conheciam o problema nem incluíam a intervenção para resolver conflitos como uma de suas tarefas profissionais. Mais: que professores se desengajam moralmente na mesma proporção que



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

são moralmente menos desenvolvidos, ou seja, como sujeitos heterônomos, docentes tendem a diminuir ou negar o mal que há em situações de violência, como o bullying, carecendo, portanto, de desenvolvimento moral que os motive para a tarefa de intervir a fim de resolver conflitos. “Não é suficiente informar aos (às) docentes as ações que devem desenvolver na escola. Para manejar o problema, é preciso saber que ele existe, reconhecer suas características e especificidades, mas, sobretudo, estar envolvido e motivado a intervir” (GONÇALVES, 2011, p.130). Parte dessa motivação está no engajamento moral, que lhes falta (ou é insuficiente): “docentes se desengajam e se engajam em sua maioria, numa perspectiva heterônoma, deslocando o papel pela intervenção frente ao problema e culpando quem já sofre a vitimização (o que potencializa o sofrimento)” (GONÇALVES, 2017, p.239).

Diferentemente do bullying, já bastante naturalizado há séculos, massacres, que implicam em mortes em grande número e por arma de fogo (GONÇALVES; SILVA; NASCIMENTO, 2020) são talvez a forma mais dura de violência em escolas, ainda percebidos com horror, mobilizando a imprensa e a opinião pública. Pesquisas por nós conduzidas e cuja análise está em curso (ANDRADE, 2020, 2021) estão por evidenciar que a escola ainda é vista apenas como palco da violência – quando, ao contrário, constatamos uma relação entre a escolha da escola como lugar do massacre e a escolarização dos seus perpetradores; ou que perpetradores tendem a ser avaliados de forma maniqueísta, seja como monstros, seja como vítimas das relações suportadas na (e por causa da) escola (o bullying sofrido por perpetradores, nesse caso, sendo invocado como origem ou precipitante da violência). Muito raramente a cultura escolar, atravessada pela cultura do tédio, da vaidade, da masculinidade tóxica e da violência, é questionada ou invocada para tentar entender-se o horror. Docentes tampouco são vistos como agentes de necessária prevenção.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

Realmente, a questão da formação ética é decisiva em ambos os problemas. Como lembra La Taille (2009, p.337) ao tratar da violência⁴ na relação com o sentimento e a ação moral, “ela deve ser antes pensada como produção cultural do que como ausência de cultura”: é esse sistema simbólico que leva a afetividade (sentimentos de amor, medo, respeito, simpatia, generosidade, culpa, indignação, confiança) a aderir a um conjunto de valores e códigos que dizem respeito à moral e à ética. Considerando a força motivacional que a sociabilidade atribui à busca de representações positivas autorreferentes, a personalidade ética – definida pela centralidade dos valores morais na construção de representações do eu (LA TAILLE, 2009, p.339) – tem seus conteúdos inicialmente definidos na relação entre o nível de desenvolvimento moral, de um lado, e, de outro, o valor atribuído à violência pela cultura. Dessa perspectiva, “a violência não seria apenas falta de limites, mas uma produção social, seja como estratégia legitimada de trânsito social, seja um valor em si, típico de uma cultura da vaidade”.

Decerto que os textos da BNCC e BNC-Formação incluem a resolução de conflitos como uma das competências gerais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p.10) e da formação docente (BRASIL, 2019, p.13), mas esse nível de tratamento, no texto, silencia sobre as duras tensões que permeiam os espaços escolares. Pior: silencia inteiramente sobre uma preparação mais específica que auxilie docentes a intervirem com vistas à melhor resolução de conflitos – aquela que promove valores e a convivência, “o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de

⁴ A violência implica em uma questão moral e ética, por envolver “a dimensão do poder (entendido como correlação de forças) e a privação momentânea ou perene, do exercício da liberdade por parte da pessoa violentada” (LA TAILLE, 2009, p.330), sem qualquer benefício para quem é constrangido pela força. Em sociedades que se pretendam democráticas, a violência assume tanto o caráter de ferida moral (das normas) como ética (dos valores, não só materiais, mas simbólicos, agregados à personalidade), mas sua presença nessas mesmas sociedades também denuncia, dolorosamente, a continuidade de padrões de resolução de conflito que, paradoxalmente, valorizam a violência como meio, ou seja, que estabelecem para a violência um valor instrumental.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

indivíduos e de grupos sociais, [...] sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p.13).

Sim, a meta é essa, mas como atingi-la? Se a BNCC e, mais grave, a BNC-Formação não explicitam seus fundamentos teóricos, como esperar que o fizessem para indicar direções para as quais operacionalizar o trabalho da formação na escola e para ela? Ainda mais, como enfrentar um problema tão complexo como o da violência na escola sem que os espaços educativos sejam tomados como ambientes de cultura própria, que não apenas reproduzem a violência exterior, mas, também, produzem formas próprias de violência?

Argumentar que a política pública é suficiente por apontar o norte não procede: ela precisa incluir, tanto no currículo escolar como naquele da formação docente inicial e continuada, no ensino superior, não só pontos centrais, mas os colaterais e os subcolaterais nessa bússola (só para mantermos nossa analogia). É preciso, então, abranger problemas do cotidiano escolar, para que nem discentes nem docentes sejam formados apenas para a escola, mas para a vida!

Um desses “pontos da bússola” nas bases da formação docente, como já evidenciou Gonçalves (2017), é o desenvolvimento da moralidade, tal como o concebe a teoria piagetiana. “[...] Faz-se necessário, também, pensar nos ambientes das universidades, a fim de que docentes em formação (inicial, sobretudo) possam ter a oportunidade de conviver cooperativamente, desenvolvendo-se em sua moralidade” (p.239). Diante disso, porém, temos um paradoxo: se a política pública para a formação docente requer a competência de gerir conflitos, ela se cala sobre como professores poderão fazê-lo sem autonomia moral. Gera-se uma aporia: de que modo alguém heterônomo moralmente poderá colaborar para autonomia moral de outrem?

Vinha (2000) chama atenção para o fato de ser na área do desenvolvimento moral que docentes encontram as maiores dificuldades em relação ao trabalho educativo escolar. Estudos desenvolvidos por esta pesquisadora revelam insegurança em relação às



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

necessárias intervenções dos educadores diante dos conflitos, das violências e da indisciplina: sem saberem cientificamente como agir, terminam por intervir de forma puramente impulsiva e irrefletida, por vezes também autoritária, e, assim, antipedagógica.

Ora, Piaget (1994) já descreveu o trajeto do desenvolvimento moral a ser percorrido pelas crianças até que elas sejam capazes de conquistar a autonomia – caminho esse que passa, indispensavelmente pelas dimensões relacionais da vida em sociedade, as quais, logo, precisam se tornar objeto de reflexão e investimento das escolas. Como estas instituições se estruturam e sustentam através da coordenação de profissionais da educação, é lógico reconhecer a pertinência da intervenção profissional na gestão de conflitos como parte das tarefas docentes (o que a própria política em vigor chega a reconhecer) e, além disso, se extrai daí a indispensabilidade da inclusão desse conteúdo na formação do professorado (o que a política aqui analisada nem chega a mencionar).

Quando isso não ocorre – o que, infelizmente, é regra – docentes não mudam sua forma de pensar o problema, baseada no senso comum e, então, tampouco se implicam nele. De fato, como discutem Couto, Alencar e Lima (2022, p.204):

[...] uma vez que a concepção de alguns profissionais da educação trata da moral e da ética como relacionados à personalidade do sujeito e aos valores familiares, é compreensível que avaliem que a educação em valores morais é atribuição apenas, ou essencialmente, da família. Assim, consideramos necessário oferecer aos educadores, desde a formação inicial à continuada, reflexões sobre tais assuntos, possibilitando mudanças em suas concepções. Partimos do pressuposto de que tal formação pode contribuir para que eles se sintam seguros e aptos para trabalhar com a educação em valores morais.

Nesse sentido, uma das principais contribuições da pesquisa de Gonçalves (2017) está em evidenciar contundentemente os limites apresentados pelo nível de desenvolvimento moral de docentes àquela formação profissional (balizada pela premissa da necessária relação entre educação moral e escolarização): quanto menos



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

evoluídos moralmente, maiores as chances de que docentes distanciem de seu trabalho a intervenção para promover o desenvolvimento moral de seus alunos.

Essa relação, no estudo desta última autora, foi estabelecida pela constatação de que docentes em níveis de heteronomia mais primários são aquelas que mais tendem a se desengajar moralmente, ou seja, conforme a teoria social cognitiva desenvolvida por Bandura (2015), a desativar mecanismos autorregulatórios vinculativos de valores morais ao eu: então, um indivíduo que consegue funcionar de forma moral poderá, contraditoriamente, posicionar-se de forma imoral se tais mecanismos forem suspensos pelos desengajamentos. Gonçalves (2017) demonstrou, portanto, que quanto menos autonomia moral, mais facilmente se pode recorrer a desengajamentos para pensar conflitos morais, expressando, desse modo, sua heteronomia e nela se conservando.

Se, ainda considerando Vinha (2000), docentes conseguirão manejar eficientemente os conflitos apenas quando souberem compreender o que ocorre com as crianças e generalizar, conscientemente, estes saberes (que são complexos) para a sua prática pedagógica, é preciso admitirmos: essa compreensão decorre, também, da própria evolução moral, o que exige atenção para essa faceta da formação profissional. Caso a professora ou o professor não tenha um nível de desenvolvimento moral superior ao do seu alunado, nem mais próximo à autonomia, muito dificilmente conseguirá enxergar nos conflitos oportunidades para promover aprendizagens de convivência não-violenta e, claro, para o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes.

É o que lembram Siqueira e Freitas (2021, p.11):

É importante, então, que os valores sejam tematizados nas escolas. Afinal, é possível haver uma sociedade verdadeiramente democrática sem se discutir questões morais com os jovens? Nesse sentido, necessita-se investir em formação de qualidade para os professores, instrumentalizando-os a estimular uma reflexão crítica sobre os valores presentes na sociedade, de maneira não dogmática.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

Para que possam promover a crítica, docentes precisam ser críticos! Dimensão importante desse problema já foi apontada por Piaget (1994), para quem o melhor enfrentamento da violência ocorre, justamente, na construção de uma cultura escolar que não se centra de modo exclusivo na criança nem no adolescente, mas, sobretudo, na dimensão relacional que os envolve. É dessa crença que estudos neopiagetianos, como os de La Taille (2009) e de Tognetta (2003), levam-nos a compreender: as instituições educativas precisam tornar-se espaços de convivência ética, tendo como base a cooperação e a reciprocidade.

Sobre cooperação Piaget (1994) chama a atenção para a necessidade de que crianças e adolescentes estejam imersos em um ambiente sociomoral cooperativo, destacando que a principal marca desse tipo de ambiente é o respeito mútuo. Para que possamos compreender como os ambientes sociomorais se constroem, De Vries e Zan (1998) destacam o fato de serem eles marcados pelas ações e reações dos adultos em relação aos estudantes e, ainda, pelas interações entre pares, pela instauração dos limites e pela construção das regras.

Quando essas dimensões constitutivas do ambiente são pautadas em relacionamentos de respeito mútuo, em tomadas de consciência ao invés de obediência cega e, ainda, na atividade das crianças e dos adolescentes, favorecendo o protagonismo, essa cooperação necessária à autonomia se torna possível. Caso contrário, a heteronomia moral, predominante no senso comum, persiste entre os membros da comunidade educativa, de modo que os comportamentos morais na escola são fragilizados e, então, os desengajamentos morais adentram os cotidianos educacionais para explicar o caos social que marca as escolas: “a família não colabora”; “os games são os grandes vilões” ou, até mesmo, “a polícia não chega a tempo de evitar a tragédia”. Conserva-se a cultura escolar também através do empobrecimento da formação docente, que não provoca a (auto)crítica sobre essas representações e seus graves limites entre docentes.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

Por que defender a construção de ambientes cooperativos na escola? Sim, sabemos que a dimensão moral dos sujeitos é fruto das muitas relações que eles travam em todos os contextos sociais nos quais transitam. Mas, concordando com Couto, Alencar e Lima (2022) e Siqueira e Freitas (2021), defendemos que a escola é o mais potente laboratório social no qual a autonomia de crianças e adolescentes pode ser construída. É na escola que estudantes se relacionam cotidianamente com seus pares e as diferenças entre si, podendo, portanto, atender à necessidade do grupo por cooperação mais do que por coação.

Ainda, é no cotidiano das relações escolares que crianças e adolescentes podem experimentar nas suas relações paritárias e nas interações com a autoridade um cotidiano atravessado por variados valores presentes em suas interações. Para que favoreçam a autonomia estes valores devem concorrer para a convivência ética, "de modo a estar de acordo com os costumes, normas, princípios estabelecidos em nossa sociedade, cultura, ou crenças e que nos apregoam o que é certo, bom e justo" (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 9).

Lamentavelmente, a perspectiva da BNCC e da BNC – cuja bússola está direcionada para o desenvolvimento de competências e habilidades – pouco colabora para a construção de um ambiente sociomoral cooperativo no qual valores morais possam ser experienciados no seio das relações. Ao elegerem listas imensas de objetivos a serem atingidos em funções de determinadas idades ou anos de escolarização (a maior parte de âmbito conceitual), terminam por silenciar o importante espaço que a escola precisa desempenhar na formação ética de seu alunado. Não nos surpreende, nessa perspectiva, que o cuidado com a formação ética do professorado nem chegue a ser cogitada como um problema capital a ser enfrentado.

As consequências dessa omissão? Práticas cotidianas que aprisionam meninos e meninas em formas relacionais autocentradas e, portanto, mais suscetíveis às diversas



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

violências. Sim, certamente nenhum educador deseja aprisionar o alunado na moral heterônoma, como destacaram De Vries e Zan (1998, p.54). Entretanto, ainda de acordo com estas autoras, “educadores geralmente lidam com as crianças de formas que promovem a moralidade heterônoma, ao invés da autônoma”. E isso ocorre, pelo que insistimos ao longo desta discussão por continuarmos como um cego guiando outro, num caminho em que a Psicologia científica é apropriada de forma acrítica, incoerente e até distorcida, de forma que os documentos voltados para orientar a formação dos professores brasileiros repetem jargões antigos, somente atualizados por vocabulário mais contemporâneo.

3 Considerações finais: é possível bem empregar a Psicologia na formação docente

Neste artigo, acreditamos ter demonstrado que a Psicologia da Educação, há quase um século e meio, é um dos fundamentos científicos indispensáveis para orientar a formação e o trabalho de docentes e a história das relações entre Psicologia e Educação somente tem certificado essa convicção. Porém, essa mesma história, tanto em âmbito mundial como brasileiro, também aponta para os efeitos que o direcionamento político-ideológico exerce no diálogo entre Psicologia, Escola e Docência. Não apenas o currículo, mas a própria formação docente foram pensados, até aqui, predominantemente sob um prisma liberal, cuja ênfase atribui responsabilidades quase exclusivas a quem ensina e ao espaço da sala de aula, num trajeto predominantemente marcado pela crença de que o ensino de técnicas para ensinar e a organização dos trabalhos pedagógicos em torno de eixos nomeados “competências” e “habilidades” são suficientes para que professores sejam bem-sucedidos em sua tarefa.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

No caso brasileiro, mostramos que as políticas públicas para a educação elegeram uma leitura distorcida do construtivismo – mal interpretado como uma descrição que serviria como roteiro universal para prever o comportamento intelectual de crianças e adolescentes nas escolas – e que terminou por conduzir a algumas “receitas”, tão genéricas como imprecisas. Se no início do século passado essa adesão àquela abordagem parece ter sido coerente com o momento sócio-histórico e econômico que se pretendia viver no País, hoje o emprego distorcido do linguajar construtivista serve mais para insistir-se em uma lógica que agora radicaliza o projeto ultraliberal e concebe todos os processos educacionais como adaptados ao atual modelo escolar, dedicados à assimilação de conteúdos: tal como é proposta nos textos oficiais – a despeito de termos recorrentes no vocabulário pedagógico contemporâneo (como “resolução de conflitos”, “criatividade”, “consciência”, “reflexão”) e da aparente centralidade atribuída à atividade intelectual discente –, ela não consegue promover o proclamado objetivo de cumprir “o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação” (BRASIL, 2017, p.5), através da escolarização segundo bases curriculares comuns.

A formação docente, prevista pela política pública normativa e em vigor, sujeita-se a esses mesmos parâmetros e em nada auxilia a pensar criticamente. No fim das contas, a política não promove conscientização político-profissional, nem enfrenta paradoxos como aqueles com os quais escolhemos exemplificar a distância entre vida e escola (inclusive aquela que forma o professorado): o problema das mais variadas formas de violência nas escolas e as pesquisas sobre eles – em particular, o bullying e os massacres – mostram que docentes, para gerirem com mais sabedoria conflitos no seu trabalho, precisam não só de saberes intelectuais, mas de experiências que promovam seu desenvolvimento moral, revolvendo as raízes da cultura de violência que atravessa todas as nossas relações, por ser também ela estrutural. Sem deixarem posições menos evoluídas moralmente, professoras e professores não conseguirão ser empáticos e se



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

engajar moralmente – e, menos ainda, enxergar essa necessidade em suas alunas e alunos. Mantendo-se cegos que repetem fórmulas, velhas e novas, esses profissionais carecem de uma Psicologia que ajude a criticar a realidade e a ver alternativas de transformação verdadeiramente mais equânimes e estruturais (pois elas sempre existem, dado o caráter histórico e cultural das construções sociais, inclusive aquelas vinculadas aos conhecimentos formais dispostos nos currículos escolares).

As mesmas pesquisas – como as inseridas no campo da Psicologia Moral de base piagetiana – denunciam os equívocos e o mau uso que as políticas públicas em vigor fazem da Psicologia em geral e, em particular, do construtivismo – em suas várias vertentes. A adesão maciça a uma lógica que insinua a suficiência de “competências” e “habilidades” termina, assim, por ser um engodo, quando esses conceitos são descontextualizados e reduzidos a direções de trabalho, sem o necessário aprofundamento teórico (o que, inclusive, exige o conhecimento sobre as diferenças e tensões no interior do próprio campo científico, também ele embebido de política e nunca neutro).

Sem a promoção do desenvolvimento moral de educadoras e educadores, tal como o descreve Jean Piaget, incorre-se em práticas cegas ao conservadorismo, moralmente menos evoluídas e incapazes de produzir um ambiente relacional cooperativo que promova consciências críticas, a superação ou a evitação de violências. O contrário também é verdadeiro: educadores moralmente mais autônomos se comprometerão também mais com a evolução moral de colegas e discentes.

Argumentamos que parte da resposta parece-nos ser encontrada no plano sociocultural, de que desengajamentos morais conceituados por Alfred Bandura fazem parte e se tornam categorias importantes para a análise de processos cognitivos que permeiam e sustentam uma cultura profissional heterônoma, resistente a mudanças, a reflexões (auto)críticas e propensa à repetição de desigualdades no interior da própria escola. Não bastam apenas sistemas de valores individuais, sobretudo se forem



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

heterônomos, já que, no plano institucional da escola, na esfera da coletividade, pressões para a mudança (progressiva ou mesmo regressiva), próprias à cultura escolar, não raro são decisivas. Assim, fenômenos sociais suplementam, na escola, limites cognitivos individuais, prefigurados na analogia com a cegueira da parábola.

Esse processo demanda uma apropriação reflexiva, crítica e aprofundada da Psicologia na formação docente inicial e continuada, de sorte que o conhecimento psicológico auxilie a enxergar a paisagem escolar, aumentando as chances de que docentes possam também enxergar melhor seu trabalho por meio das lentes desse saber científico devidamente apropriado.

Se aceitarmos ingenuamente as políticas públicas atuais para o currículo e a formação docente e, nelas, o uso distorcido da Psicologia, continuaremos, então, para retomarmos a analogia clássica, na escuridão, pois um cego não pode guiar outro. É possível e necessário formar docentes que empreguem bem a Psicologia, mas, para tanto, é indispensável recorrer a seus saberes e questionar suas representações e convicções agarradas ao senso comum e aos processos de naturalização das desigualdades e da violência, como aqueles associados aos desengajamentos morais estudados pela Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Bandura, contribuindo para o desenvolvimento moral de docentes, na perspectiva de Piaget.

Esses fenômenos sociais suplementam, na escola, limites cognitivos individuais, prefigurados na analogia com a cegueira da parábola. É, pois, a Psicologia da Educação o campo pelo qual essa análise se torna viável, produzindo saberes teóricos e experienciais que iluminam a formação docente inicial e continuada, permitindo seu aperfeiçoamento crítico – desde que ela seja bem apropriada!



Catarina Carneiro Gonçalves
 Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
 Universidade Federal da Paraíba

Referências

ANDRADE, F. C. B. **Análise de desengajamentos morais acerca de massacres nas escolas brasileiras e de suas implicações para a Educação em Direitos Humanos.**

Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba (PIBIC). João Pessoa: UFPB, 2020-2021. Disponível em

<https://sigaa.ufpb.br/sigaa//pesquisa/projetoPesquisa/criarProjetoPesquisa.do?id=16439546&dispatch=gerarPdf> Acesso em 04 de julho de 2022.

ANDRADE, F. C. B. **Paisagens do horror:** como escolas são relacionadas à cultura de violência em comentários a notícias sobre massacres em unidades de ensino? Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba (PIBIC). João Pessoa: UFPB, 2021-2022. Disponível em

<https://sigaa.ufpb.br/sigaa//pesquisa/projetoPesquisa/criarProjetoPesquisa.do?id=21376183&dispatch=gerarPdf> Acesso em 04 de julho de 2022.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. *In:* AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs.) **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.9-32, 2011.

BANDURA, A. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. *In:* BRANDURA, A.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G. **Desengajamento Moral: Teoria e Pesquisa a Partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas: SP. Mercado de Letras, 2015, p.19-64.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP/2/2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em 15 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/2/2019. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 15 de maio de 2022.

CARVALHO, D. C.; DAROS, M. D.; SGANDERLA, A. P. Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores: em foco os programas da disciplina em uma escola catarinense na década de 1930. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51, p. 675-750, set./dez. 2012.

DIÁLOGOS FUNDAMENTAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: TEMAS E DESAFIOS DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO | Revista Educare | João Pessoa-PB | v. 7 | p. 1-32, Jan./Dez. 2022.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

COLL, C. Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. *In*: IDEM; PALÁCIOS; J; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação – vol.2**. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artmed, 1996, p.7-21.

COLL, C. Concepções e tendências atuais em Psicologia da Educação. *In*: IDEM; PALÁCIOS; J; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação – vol.2**. 2ª ed. Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.19-42.

COUTO, L. L. M; ALENCAR, H. M.; LIMA, M. G. Concepções e Juízos de Educadores sobre a Educação em Valores Morais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 186-208, 2022.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**. Terapia e educação 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das habilidades sociais**. Diversidade teórica e suas implicações. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DE VRIES, R; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERNANDES, A. M. M.; MARINHO, G. O.; BATISTA, M. D.; OLIVEIRA, G. F. O Construtivismo na Educação. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, Crato-CE, v.12, n.40, p.138-150, 2018.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.44, n.153, p.648-669, jul./set. 2014.

GALLINA, S. As crianças e a desaparecimento das infâncias. *In*: CANCIAN, V. A. (org.) **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria, RS: UFSM/Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2016, p.243-252.

GEBRIM, V. S. **Psicologia e educação no Brasil**: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Goiânia, GO: Editora da UFG, 2002.

GONÇALVES, C. C. **Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011, 146p.

GONÇALVES, C. C. **Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores**. Tese de Doutorado. PPGE. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017, 263p.

DIÁLOGOS FUNDAMENTAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: TEMAS E DESAFIOS DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO | Revista Educare | João Pessoa-PB | v. 7 | p. 1-32, Jan./Dez. 2022.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



Catarina Carneiro Gonçalves
 Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
 Universidade Federal da Paraíba

GONÇALVES, C. C.; SILVA, M. C. S.; NASCIMENTO, V. F. Massacres em escolas: um estudo exploratório do cenário brasileiro. In: ANDRADE, F. C. B.; GONÇALVES, C. C. (Orgs.). **Da violência à convivência: aprendendo e ensinando através dos conflitos na escola**. Curitiba: CRV, 2020, p. 15-34.

LA TAILLE, Y. Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto-SP, v. 17, n. 2, 2009, pp. 329-340.

MARQUES, C.; TAVARES, M.; MENIN, M. S. Valores Sociomoraes. In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (Org.). **Valores Sociomoraes: reflexões para a educação**. Americana, SP: Adonis, 2017.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. esp. 4, p.2267-2286, 2016.

PEREIRA, F. Campos de Experiência e BNCC: um olhar crítico. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v.22, n. 41, p.73-89, jan./jul., 2020.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

SIQUEIRA, F. Q.; FREITAS, L. B. L. Valores morais vão à escola? Relação entre concepções de professores e a qualidade da formação. **Psico**, Porto Alegre, v.52, n.4, p.1-13, jul./set. 2021.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de pesquisa**, n.77, São Paulo, p.69-80, 1991.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOSI, R. **Dicionário de Sentenças latinas e gregas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILELA, A. M. J. História da Psicologia no Brasil: Uma Narrativa por Meio de seu Ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 21, número especial, p.28-43, 2012.

VINHA, T. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, L. A.; YAZLLE, E. G.; SALOTTI, M. R. R.; SOUZA, M. **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p.11-38.

DIÁLOGOS FUNDAMENTAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: TEMAS E DESAFIOS DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO | Revista Educare | João Pessoa-PB | v. 7 | p. 1-32, Jan./Dez. 2022.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco
Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba

ZABALA, A. **A prática educativa**. Como ensinar. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Recebido em 11 de julho de 2022
Aprovado em 29 de julho de 2022