

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

**EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA: OS PROCEDIMENTOS
MORAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA.**

CAMPINAS, 2012.

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

**EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA: OS PROCEDIMENTOS
MORAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA.**

Trabalho de conclusão do curso de
Pedagogia.

Laressa Guella Ferreira

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Telma Pillegi Vinha.

Co-orientadora: Flávia Vivaldi

CAMPINAS, 2012.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

F413e Ferreira, Laressa Guella, 1989-
Educação moral na escola: os procedimentos morais no
cotidiano da escola / Laressa Guella Ferreira. –
Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.

Co-orientador: Flávia Vivaldi

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Desenvolvimento moral. 2. Educação moral. 3.
Formação de professores. 4. Escolas. 5. Construtivismo
(Educação). I. Vinha, Telma Pileggi. II. Vivaldi, Flávia.
III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. IV. Título.

12-031-BFE

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho como esse, que necessitou de grande dedicação e árduo trabalho, não seria possível sem o apoio de pessoas especiais que contribuíram de forma direta ou indireta durante toda a minha jornada. Por isso, meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente à meus pais, Nelson e Cleide, pelo apoio interminável as minhas escolhas, por todo amor e dedicação. Assim como, à meu irmão, Diego, que sempre esteve ao meu lado, sem dúvidas meu melhor amigo para todas as horas. Assim como à meus avós, avôs, tios, tias e primos... obrigada pelo amor incondicional!

À meu amado, Marcelo, pelo amor, apoio, motivação, e pelo seu exemplo de superação.

À minha querida orientadora Telma, que me proporcionou momentos de grande aprendizagem com sua dedicação e competência... foram momentos difíceis de superação que se tornaram um grande crescimento pessoal e profissional graças ao seu apoio e generosidade.

Às minhas amigas queridas da faculdade, Priscila e Letícia pelos momentos compartilhados de nossas vidas nesses quatro longos anos. Em especial à minha companheira de pesquisa, minha “irmã gêmea”, Sarah, que contribuiu muito na realização desse trabalho com as nossas discussões e “desesperos”.

Às colegas do GEPEM (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral) pela aprendizagem nos nossos encontros. Em especial para Adriana Ramos que dedicou seu tempo para acompanhar a pesquisa. À Flávia, que me ajudou muito com sua dedicação, atenção e competência em diversas etapas da elaboração desse trabalho.

À direção e professores da escola que participaram dessa pesquisa pela acolhida e disponibilidade.

À FAPESP pelo apoio e a bolsa de Iniciação Científica concedida a essa pesquisa.

RESUMO

A conquista de relações equilibradas e respeitadas depende de todo um processo de construção e aprendizagem durante a formação da criança ou jovem que, por certo, não aprende sozinho questões tão complexas. Tal formação exige das instituições que educam uma urgente revisão na qualidade do ambiente sociomoral no qual os alunos estão interagindo e no trabalho com a educação moral. Nesse sentido, será preciso dirigir os olhares dos educadores para a *formação da identidade*, visando o desenvolvimento da autonomia. Por reconhecer a necessidade de o aluno interagir com um ambiente sociomoral cooperativo, vivenciando os valores que se pretende desenvolver, assim como ter a oportunidade de refletir sobre suas ações e sobre a moralidade como um objeto do conhecimento, o objetivo desta pesquisa foi observar, no cotidiano da escola, quais os procedimentos morais utilizados pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos e caracterizar a qualidade do ambiente sociomoral das salas de aula em séries diferentes do ensino fundamental. Para tanto, foi realizado um estudo descritivo e exploratório, com 3 classes, do 3º, 6º e 9º anos de uma escola municipal de Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas com professores e diretora e o recolhimento de documentos. A análise foi qualitativa e embasada na teoria construtivista de Piaget sobre o desenvolvimento da autonomia moral e de pesquisadores que trabalham com a mesma perspectiva. Os resultados obtidos mostram que, apesar de constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar pesquisada a clara intenção de formar moralmente seus alunos para a autonomia, a prática vivida na instituição refletia uma posição neutra e relativista em que a moral se tratava de uma questão privada. Cada professor tinha uma concepção particular de moral e dos valores, não havia consenso sobre quais eram os mais importantes, nem sobre quais valores a escola almejava desenvolver em seus alunos. Por conseguinte, os professores atuavam nesta área de acordo com suas concepções pessoais, tanto sem intenção, por meio de suas atitudes cotidianas, quanto de forma intencional, porém ausente de qualquer sistematização, pela transmissão verbal. Com relação à forma intencional, constatou-se que cada docente parecia possuir um conjunto particular de valores e normas considerados como corretos e absolutos e, para que fossem aprendidos pelos alunos bastava transmiti-los com sermões, censuras e lições de moral. Quanto à educação não intencional, foi encontrado que esses professores pareciam desconhecer os valores que passavam por meio

do “currículo oculto”, ou seja, que a educação moral ocorre em todos os espaços da escola em que as pessoas convivem. Não se davam conta de que eram “agentes morais” por meio de suas atitudes, julgamentos e decisões. O ambiente sociomoral das classes foi qualificado como coercitivo, com o predomínio de relações de respeito unilateral, centralização das atividades pelo docente e imposição de regras. Ao contrário do pretendido nos discursos e no PPP, o que estava sendo realizado nessa escola, ainda que de forma inconsciente, era uma educação moral que favorecia a formação de pessoas obedientes, individualistas, acríticas, submissas e heterônomas.

Palavras-Chave: desenvolvimento moral, educação moral, formação de professores, escola, construtivismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Informações sobre os participantes da pesquisa.....	33
Figura 2	Foto do corredor das salas de aula.....	41
Figura 3	Foto da guarita e do portão de entrada da escola.....	41
Figura 4	Foto da grade e da cerca que ficam em volta da escola.....	42
Figura 5	Foto do banheiro.....	43
Figura 6	Foto do banheiro.....	43
Figura 7	Foto do bebedouro.....	44
Figura 8	Foto do refeitório.....	44
Figura 9	Pátio em que os alunos passam o recreio.....	45
Figura 10	Pátio em que os alunos passam o recreio.....	46
Figura 11	Foto do parque infantil.....	46
Figura 12	Foto do parque infantil.....	47
Figura 13	Caracterização dos ambientes coercitivo e cooperativo.....	65
Figura 14	Atividade do 3º ano.....	73
Figura 15	Atividade do sistema solar do 3º ano.....	75
Figura 16	Prova do 6º ano de matemática.....	79
Figura 17	Prova de português.....	80
Figura 18	Advertência no livro de ocorrência para um aluno.....	91
Figura 19	Advertência a duas turmas do 6º ano no livro de ocorrência da escola.....	94
Figura 20	Anotação no livro de ocorrência da escola da suspensão de um aluno no recreio..	97
Figura 21	Anotação no livro de ocorrência da escola para um aluno.	101
Figura 22	Advertência no livro de ocorrência.....	102
Figura 23	Anotação no livro de ocorrência do 9º ano.....	104
Figura 24	Anotação de um professor de conversas de alunos no livro de ocorrência do 9º ano.....	104
Figura 25	Advertência no livro de ocorrência do 9º ano.....	104
Figura 26	Ocorrência registrada no “livro preto” de exclusão de alunos da aula.....	105
Figura 27	Advertência no livro de ocorrência por movimentação na sala.....	106
Figura 28	Advertência no livro de ocorrência para um aluno.....	112
Figura 29	Advertência no “livro preto” para um aluno por falar “palavras indiscretas”.....	112
Figura 30	Advertências no livro de ocorrência do 6º ano devido a desobediência à “regra do chiclete”.....	120
Figura 31	Advertência no livro de ocorrência do 6º ano.....	121
Figura 32	Advertência no livro de ocorrência da escola para um aluno.....	121

Figura 33	Anotação no livro de ocorrência devido a atrasos.....	122
Figura 34	Anotação de atraso de um aluno.....	122
Figura 35	Anotação de atraso no livro de ocorrência da escola.....	123
Figura 36	Anotação de conversa com mãe de aluno.....	125
Figura 37	Advertência no livro de ocorrência da escola por ameaças entre alunos.....	126

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. QUADRO TEÓRICO E UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA	12
3. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
3.1 Objetivo.....	31
3.2 Delineamento.....	31
3.3 Amostra.....	32
3.4 Coleta de dados.....	33
3.4.1 As observações.....	34
3.4.2 As entrevistas.....	35
3.4.3 Materiais e documentos.....	37
3.5 Análise de dados.....	38
3.6 Descrição da instituição escolar.....	39
4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
4.1 - Objetivos da escola com relação à formação moral de seus alunos.....	50
4.2 Ambiente sociomoral.....	62
4.3 Organização do espaço físico das classes.....	68
4.4 O trabalho com o conhecimento e a postura do professor.....	70
4.5 Os conflitos.....	84
4.6 Indisciplina.....	99
4.7 Regras.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES E ANEXOS	147

1 INTRODUÇÃO

Diante de nossa sociedade contemporânea, em que os valores estão em frequentes questionamentos e discussões, a educação moral desempenha um papel fundamental na formação dos futuros adultos e na construção de uma sociedade mais justa. Assim como a família, a escola, intencionalmente ou não, influi no desenvolvimento moral das crianças. Por isso, não há como negar que educar moralmente é também papel da escola. Porém, apesar de muitas escolas terem essa formação como um de seus objetivos, na teoria, pretendendo formar alunos autônomos e com valores morais centrais, na prática normalmente pouco privilegiam ações que favoreçam esse desenvolvimento.

A partir do nosso estágio supervisionado, que tinha por objetivo observar a organização do cotidiano e das práticas pedagógicas dentro da unidade escolar, percebemos que os educadores utilizavam procedimentos pouco favoráveis ao desenvolvimento da autonomia em suas práticas pedagógicas, ainda que, quando indagados, demonstravam acreditar que a escola tinha fundamental importância neste processo. Ao nos depararmos com essa contradição no espaço escolar e por acreditarmos que na sociedade contemporânea contribuir com a formação de sujeitos autônomos é dever da instituição escolar, almejávamos investigar como a formação dos professores refletia na qualidade do ambiente sociomoral e no tipo de procedimentos morais empregados em sala de aula, em diferentes séries.

Para tanto, foram realizados, simultaneamente, dois estudos independentes e complementares em uma escola de Ensino Fundamental Municipal. O primeiro direcionou seu olhar para investigar o lugar e as características da moralidade na instituição, ou seja, conhecer a qualidade do ambiente sociomoral oferecido e os procedimentos morais presentes na práxis diária dos docentes (FERREIRA, 2012). Já o segundo, privilegiou a formação de educadores, tendo como intenção conhecer qual a formação recebida pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos (AIELLO, 2012).

São estudos que se complementam no sentido de nos permitir relacionar o trabalho com a moralidade realizado na escola com a formação recebida pelos professores. Para alcançar os objetivos de cada estudo e, por conseguinte, para a

articulação que visa o alcance do objetivo supracitado, foram necessárias constantes atividades cooperativas entre as pesquisadoras: nos estudos realizados para o embasamento teórico, revisão da literatura, domínio do método e dos procedimentos de coleta e tratamento dos dados; na coleta dos dados na instituição e na análise; na redação de algumas partes comuns dos relatórios, como por exemplo, a descrição da escola e de suas metas principais. Todo esse trabalho cooperativo resultou na construção coletiva do quadro teórico embasado na teoria construtivista de Piaget e de pesquisadores que realizam seus trabalhos nesta mesma perspectiva, contendo também estudos em psicologia, educação moral e em formação de professores. Guardando as devidas particularidades, resultou também numa elaboração bastante similar da descrição dos procedimentos metodológicos, em decorrência do fato de os dois estudos terem sido desenvolvidos na mesma instituição escolar e por terem sido utilizadas formas semelhantes de coleta e de tratamento dos dados.

Contudo, as análises, não obstante complementares, foram distintamente realizadas de acordo com os objetivos de cada estudo. Em certos momentos dessas análises, serão apresentados dados e resultados que foram compartilhados (mencionando a fonte), visando tão somente enriquecer e subsidiar melhor determinadas conclusões, contribuindo para maior coerência, consistência e integração entre as duas pesquisas.

Assim sendo, o presente trabalho de conclusão de curso se refere ao primeiro estudo, intitulado “Os procedimentos morais no cotidiano da escola” que teve como objetivo observar, no cotidiano da escola, quais os procedimentos morais utilizados pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos e caracterizar a qualidade do ambiente sociomoral das salas de aula em séries diferentes do ensino fundamental. Para tanto, foi realizado um estudo descritivo e exploratório, com 3 classes, do 3º, 6º e 9º anos de uma escola municipal de Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de sessões de observações nas classes, entrevistas com os professores e diretora e o recolhimento de documentos, como os materiais didáticos e registro de ocorrências. A análise foi qualitativa e embasada na teoria construtivista de Piaget sobre o desenvolvimento da autonomia moral e de pesquisadores que trabalham com a mesma perspectiva.

Este trabalho foi organizado em três capítulos. Após esta introdução, será apresentado o quadro teórico e uma breve revisão da literatura contendo estudos que abordam principalmente a construção da moralidade, os objetivos, conteúdos e métodos

em educação moral e o papel da escola. No capítulo segundo, serão descritos os procedimentos metodológicos, ou seja, o delineamento da pesquisa, a amostra, a forma como os dados foram coletados e analisados e as características da instituição escolar selecionada.

No capítulo subsequente, serão apresentadas a análise dos dados e a discussão dos resultados. Foram elaboradas sete categorias de análise: os objetivos da escola e a forma como os educadores trabalhavam a moralidade; o ambiente sociomoral; a organização do espaço físico das classes; a postura do professor e o trabalho com o conhecimento; as intervenções nos conflitos interpessoais; a indisciplina; o processo de elaboração e legitimação das regras. Em seguida, serão apresentadas as discussões finais.

Esperamos com a integração dos dois estudos que compõem a pesquisa maior, chamar a atenção para a intrínseca relação entre a práxis pedagógica do professor e a formação recebida. No caso desta pesquisa, foi enfocada especificamente tal relação quanto ao trabalho com os valores morais, área em que geralmente as atuações na instituição escolar ainda são pautadas no senso comum. Acreditamos ser essa uma importante relação que não pode ser desconsiderada por todos aqueles que veem na escola um espaço de formação de pessoas mais desenvolvidas moralmente. Somente com uma base teórica sólida e uma práxis consistente e coerente conseguiremos atuar para o alcance de tais objetivos.

2 QUADRO TEÓRICO E UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

A moralidade está em frequente questionamento e discussão diante de nossos problemas contemporâneos, por esta razão a educação moral torna-se um importante foco de estudo nesse período em que vivemos. Não podemos negar que antigamente também havia essa necessidade, porém as formas de organização da sociedade não tornavam tão emergentes essa questão. Hoje, com a democratização da mesma, os cidadãos passam a ter mais poder de decisão e, além disso, temos também as consequências de um modelo econômico.

Nesse sentido, características relevantes do sistema capitalista neoliberal, tal como a desigualdade social, a “invasão” do espaço público no espaço privado, o consumismo exorbitante, tornaram as relações humanas vulneráveis e centradas apenas em valores não morais. Ou seja, cada vez mais estamos privilegiando, em nossas vidas, aspectos como a beleza, riqueza, sucesso profissional e deixando de estabelecer relações mais justas e solidárias, muitas vezes formando indivíduos heterônomos que possuem valores morais periféricos. A sociedade como um todo tem responsabilidade nessa desconjuntura da moralidade. Essa situação, Goergen (2007) denomina como um ambiente de barbárie e acrescenta:

Pode-se dizer que estamos vivendo um domínio sem precedentes da razão instrumental e utilitarista (Adorno, 1985), para a qual os fins justificam os meios. Conceitos como eficiência, eficácia, lucro, domínio e vantagem assumem posição central nas relações humanas da sociedade contemporânea (p. 743).

Com toda essa suposta crise de valores, a educação moral torna-se relevante não só para educadores, mas para a sociedade como um todo. Quando se trata desse tipo de educação, existem concepções distintas quanto à finalidade da mesma. Como La Taille (2006) explicita, a psicologia moral possui diversas correntes teóricas que estudam esse assunto, dentre elas, o autor define duas linhas: Durkheim e Freud como sendo relativistas e focando principalmente na dimensão afetiva, não definindo um conteúdo preciso para a moralidade; e Piaget e Kohlberg como universalistas, centrando-se na

dimensão racional da mesma, assimilando a moral a princípios de igualdade, reciprocidade e justiça.

Para Durkheim, a sociedade (ser coletivo) é capaz de despertar o sentimento do sagrado, ou seja, o medo (de uma força superior) e o desejo despertado por um ser de qualidades apreciáveis e indispensáveis. Por isso, a educação moral busca desenvolver o sentimento sagrado em relação à sociedade em jovens e crianças. Já Freud mostra que a consciência moral tem raiz inconsciente, pois nela o id (que seria a fonte de desejo) precisa ser vigiado e controlado pelo superego para que não faça invasões que escapam do controle no cotidiano. Assim, fica perceptível que nessas duas abordagens teóricas acredita-se na formação de seres moralmente heterônomos, pois para Durkheim deve haver a obediência a algo externo e, para Freud, por serem processos inconscientes que escapam do controle. Essas duas concepções acreditam apenas em duas fases de desenvolvimento moral: a pré-moral e a moral. Já nas duas outras linhas teóricas, a autonomia é algo possível de ser alcançado, sendo que a moralidade depende e é construída na interação do indivíduo com o ambiente no qual está inserido.

Segundo Piaget, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais. Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a moralidade também não se aprende por meio de transmissão verbal. Embora ao nos relacionarmos uns com os outros seja imprescindível a existência de regras - que visam garantir a harmonia do convívio social - para Piaget a questão da moralidade não reside somente nas normas, mas principalmente no por que as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada, e outra, porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, todavia apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas. Assim, o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas no princípio inerente a cada ação, ou seja, no “motivo da obediência”.

Nem a consciência moral nem tampouco a consciência intelectual são pré-formadas ao nascer, mas sim, elaboram-se em estreita conexão com o meio social, num processo de construção contínua. Piaget mostra que a criança nasce na anomia, isto é, há uma ausência total de regras, leis. Mais tarde, começa a perceber a si mesma e aos outros, assim como há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder. As crianças, por volta dos três ou quatro anos de idade, são naturalmente

heterônomas, porém, a partir dos 8 anos, em média, com a entrada do período operatório concreto, têm a possibilidade de desenvolver sua autonomia.

No adulto, coexistem essas duas tendências afetivas, a autônoma e a heterônoma, que determinam seus julgamentos e ações, havendo maior predominância de uma ou outra. No sujeito heterônomo, a fonte da obediência é exterior. Ele se sente obrigado a obedecer às pessoas que considera autoridade, que respeita unilateralmente. Submete-se aos valores presentes em sua comunidade, à maneira que se comportam as pessoas do seu meio social. Segundo a perspectiva construtivista, na heteronomia a obediência ao princípio ou regra é circunstancial, os valores são poucos conservados, pois a regulação é exterior, dependendo de fatores tais como as pressões, as condições vividas, a origem das ordens, as circunstâncias etc. (“Só o desrespeitei porque ele me ofendeu”; “Como tinha que descobrir quem estava com celular ligado, acusei um aluno mesmo sabendo que não deveria ser ele. Com isso ele se viu obrigado a delatar o colega”). Isso significa que, em alguns contextos, a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue, por exemplo, se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age. Constata-se que se uma ação é movida por fatores exteriores, isto é, motivada pelas circunstâncias, esta tende a desaparecer ou se modificar quando estes fatores externos também se modificarem.

Na moral autônoma, o sujeito não mais legitima uma regra pela simples autoridade em si, mas passa a entendê-la como um contrato entre os iguais. É importante lembrar que autonomia não é o mesmo que individualismo, independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer, mas sim, implica em coordenar os diferentes fatores e perspectivas numa situação para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. O indivíduo autônomo segue um código de ética interno, obrigando-se a considerar os outros além de si. Dessa forma, a fonte das regras não está mais nos outros ou em uma autoridade (como ocorre com a moral heterônoma). O sentimento de obrigação se sedia na consciência e se fundamenta na equidade e nas relações de reciprocidade (autorregulação). La Taille (2001, p. 16) ressalta que “a pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos”.

Já Kohlberg, considera o desenvolvimento do juízo moral em três grandes níveis, os quais estão divididos em dois subestágios. No nível pré-convencional, a

criança responde apenas por regras culturais ou por considerar alguma coisa boa ou ruim, levando em consideração as consequências apenas por serem físicas ou hedonísticas. Nesse nível, o respeito incondicional pelo poder e evitar a punição são atos valorizados. Ele se divide em orientação para a punição e a obediência e orientação instrumental-relativista. Já no nível convencional, o sujeito é preocupado em atender às expectativas de seu próximo, como família, grupo. Aqui o indivíduo não está apenas conformado, mas agora também se sente leal às expectativas pessoais e à ordem social. Esse nível é formado pelo estágio da concordância interpessoal ou orientação para o “bom menino – boa menina” e o de orientação para a manutenção da sociedade. E por último, nível pós-convencional, no qual o indivíduo não considera mais a autoridade dos grupos, mas está preocupado em definir valores e princípios morais que possuam uma validade e aplicação. Aqui é dividido em orientação para o contrato social e orientação para o princípio ético universal. Esse autor define a justiça como a virtude moral, nesse sentido Piaget, apesar de considerar esta virtude, não a elege como primordial.

Ainda segundo La Taille (2006), o autor diferencia e articula os conceitos de moral e ética segundo uma perspectiva construtivista. Para ele a moral é um sistema de regras e princípios que tem o “sentimento de obrigação” como processo psicológico central, e possui como seu principal fundamento de conduta o dever de suas ações. Já a ética está relacionada ao querer viver dos indivíduos (felicidade ou “vida boa”) e à “expansão de si próprio”, como processo psicológico central. Para a articulação da ética e da moral, é necessário que ocorra a articulação entre cada um dos seus processos psicológicos (“sentimento de obrigatoriedade” e “expansão de si próprio”). Para o autor, é necessário conhecer a perspectiva ética do indivíduo para compreender a moral, assim, o plano ético engloba o plano moral.

La Taille (2002/2006) compreende a personalidade como sendo constituída pelo conjunto das representações de si. Essas representações são interpretações sobre si mesmo e são sempre valor (dimensão afetiva), isto é, pensar sobre si é inevitavelmente julgar-se a partir de valores como desejável, indesejável, bom, ruim, certo, errado etc. Esses valores podem ser morais (justiça, veracidade, honestidade, generosidade, dignidade etc.) e não morais (beleza, sucesso, sedução, riqueza, popularidade etc.). As representações de si têm origem nos juízos positivos ou negativos das outras pessoas (críticas, elogios), na inspiração dos modelos que o sujeito valoriza ou admira (ele tenta imitar suas condutas e pensamentos), na leitura dos sucessos e fracassos objetivamente

constatados pela criança e nas autoavaliações em função das expectativas criadas por ela mesma (os sucessos obtidos podem se transformar em “dívidas” do indivíduo em relação a si próprio, portanto, numa espécie de nível a partir do qual irá julgar-se).

Evidencia-se, dessa forma, que a associação dos valores morais (honestidade, respeito mútuo, solidariedade etc.) às representações que a pessoa tem de si mesma não é inata, mas resultante de uma interação. Assim sendo, há que se refletir sobre a “qualidade moral” do ambiente social em que o indivíduo está interagindo, assim como o tipo de educação moral que está recebendo. Faz-se necessário cuidarmos das interações que essa criança está tendo com o ambiente, analisando as mensagens subliminares presentes: o que assiste, as características da escola que frequenta, o que os educadores e a comunidade escolar estão valorizando, as respostas que são dadas diante dos conflitos etc.

Foi visto que a personalidade é o conjunto das representações de si (valores morais e não morais). La Taille (2006) defende a tese de que essas diversas representações não estão “soltas” como um “saco de virtudes”, mas compõem um sistema em que os valores se inter-relacionam e se organizam de forma hierárquica, sendo tanto a hierarquia quanto os modos de interpretação influenciados pela dimensão afetiva. Assim, certos valores podem ser centrais (mais fortes) ou periféricos (mais fracos). O lugar das representações de si permite avaliar a força motivacional, uma vez que os valores centrais possuem maior força motivacional. Nesse sistema, há que se considerar também a integração entre os valores. Tais valores não são necessariamente independentes uns dos outros, mas sim integrados, isto é, certas representações de si podem estar integradas entre si, enquanto outras podem estar isoladas. Pode-se considerar que os valores integrados são mais fortes que os valores isolados, quer dizer, quanto mais o sistema das representações de si é integrado, mais os valores que o compõem inspiram variadas ações coerentes entre si.

La Taille (2002, p. 48) considera que a organização desse sistema explica porque algumas pessoas pautam suas vidas pela moral e outras pautam sobre outros valores.

As primeiras unem a moralidade ao Eu numa proporção maior do que as outras e tal proporção determinará a conduta. Aqueles para quem a moralidade é central nas suas identidades pessoais devem ser mais fortemente motivados por suas convicções e objetivos. Outros também devem ter noções elevadas do que seja o bem, mas consideram estas noções como periféricas em relação a seus engajamentos pessoais.

O predomínio de um tipo de moralidade (tendência afetiva) vai depender do lugar ocupado pelos valores morais entre aqueles que compõem as representações de si. Nas pessoas heterônomas, os valores morais estão mais periféricos em seu sistema de representação de si e/ou estão pouco integrados entre si. Os valores morais, sendo mais fracos, têm menos força motivacional em situações em que há conflitos de valores, ou seja, em que estão outros valores em jogo. Já nas pessoas autônomas, os valores morais são centrais e/ou integrados entre si, “devido a estas características de sua personalidade, a pessoa resiste às diferenças de contextos, resiste às pressões do grupo, é fiel a si mesma porque os valores morais ocupam um lugar privilegiado e consistente no seio das representações de si” (LA TAILLE, 2001, p. 18). Esse processo de autorregulação é decorrente da construção de sentimentos morais tais como a honra ou o autorrespeito, a culpa, a vergonha e a indignação. Ou seja, quando uma ação é coerente com um valor moral (como ter sido honesto), gera um sentimento de dever cumprido, de satisfação interior (honra); já quando as atitudes são contrárias aos valores morais (como ter insultado alguém) pode acarretar em culpa ou vergonha; já a indignação é experimentada diante de ações consideradas injustas pelo sujeito (presenciar uma criança sendo humilhada). Como se vê, a moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; implica em muito mais do que simplesmente obedecer a certas regras ou leis e não a outras, implica em refletir no porquê segui-las (MENIN, 1996) e querer viver esses princípios na ação.

Diante dessas breves considerações teóricas, ao nos questionarmos “para que uma educação moral”, definimos que nossa visão é fundamentada na concepção construtivista, que considera que o objetivo da educação moral é o favorecimento da autonomia, devendo, portanto, levar em consideração o pensar crítico, o julgar, as perspectivas e os sentimentos próprios e do outro na suas relações. Esse tipo de formação envolve outros fatores que devem ser levados em conta, como a construção da personalidade e as formas de convivência cívica. Para Puig et al. (2000), esses devem ser responsáveis de uma educação moral, não podendo se limitar apenas à socialização. Ainda segundo esse autor, a educação moral está relacionada ao aprender o significado das normas e a construção de novas.

[...] queremos entender a educação moral não apenas como um processo no qual se adota formas sociais estabelecidas, mas também

como um processo do qual se critica algumas normas de convivência e, por isso, novas maneiras de vida são propostas. Educação moral é, portanto, aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida (p. 18).

Todavia podemos nos questionar se seria de competência da escola educar moralmente. Consideramos que a educação moral é de responsabilidade da sociedade como um todo, não cabendo apenas à escola. Mas, isso não significa que a escola não tenha papel fundamental na mesma, muito pelo contrário este ambiente exerce grande influência moral sobre os alunos. Confirmando essas idéias, Carvalho (2002) vem nos explicitar que:

[...], a educação ética não é uma tarefa de especialistas, mas de toda a comunidade, não é fruto de um esforço isolado, mas de uma ação conjunta e contínua de todo o entorno social. Disso decorrem pelo menos dois desafios fundamentais para uma instituição escolar. O primeiro deles é o caráter fundamentalmente coletivo desse tipo de trabalho. [...] A escola é regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade da sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público (p. 163).

Nesse sentido, Goergen (2007) mostra que na escola os alunos formam diversos aspectos de sua identidade, tanto estéticos quanto éticos, desta forma é inevitável a influência desse ambiente na moral dos indivíduos envolvidos. Por tudo isso, o autor explicita que: “[...] entendo que a educação tem um papel fundamental na formação do sujeito moral, crítico e autônomo, dando novos e transformadores rumos ao movimento dialético entre o indivíduo e a coletividade” (p. 745). Contudo, o autor ressalva que o aluno chega à escola com influências do meio na formação moral da criança, sejam eles pela mídia, família, comunidade, e/ou instituições em que convive. Por isso, essa instituição deve levar essas condições em consideração, para que não torne traumática a relação entre sua identidade já construída (porém ainda não em sua totalidade) e as práticas morais presentes no espaço escolar.

Diante dessa reflexão, fica perceptível que é fundamental que a escola se preocupe em formar valores morais centrais em seus alunos, privilegiando as interações nas relações do cotidiano. Para essa formação, é importante que a instituição tenha seus próprios valores que reflitam em suas práticas, sendo necessário que essa formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis, não prevaleça no chamado currículo oculto, mas que seja explicitada, discutida e orientada no ambiente escolar.

Marchand [20--] mostra em seus estudos que várias metodologias têm sido utilizadas para desenvolver os valores morais, sendo que a mais antiga foi ou é a *doutrinação*. Já nos anos 60, a *clarificação dos valores* (RATHS; HARMIN e SIMON, 1966) surgiu como uma perspectiva alternativa de forma não diretiva e de total neutralidade, os professores deveriam ajudar os alunos a clarificar os seus próprios valores, depois assumi-los e colocá-los em prática. Essa teoria sofreu diversas críticas, tais como, confundir frequentemente questões éticas importantes; não diferenciar o *gostar de fazer* com o *dever fazer*; e por último, por se basear no relativismo moral, não hierarquizar os valores. Já nos anos 70, surgiu a abordagem cognitivo desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg, que se contrapõe as duas outras, acentuando o componente cognitivo da moralidade. Essa concepção defende princípios universais, sendo o principal a justiça; e que esses princípios são construídos ativamente pelos indivíduos que são capazes de regular suas ações; por último, que existem vários níveis de moralidade. Esse autor propõe que a educação moral se centre na discussão de dilemas morais hipotéticos e reais e ressalta também a importância de a pessoa estar inserida em uma atmosfera moral, ou “comunidade justa”.

Embora essa teoria seja importante avanço diante das demais apresentadas, Kohlberg recebeu muitas críticas como a de que o modelo cognitivo desenvolvimentista não leva consideravelmente em conta a natureza multidimensional da moralidade e que subvaloriza a importância de diversos fatores, tais como diferenças de sexo, de raça, de classes sociais e de cultura no modo como as pessoas atribuem significado as suas experiências morais (DAY e TAPPAN, 1996). Bruner, Day e Tappan (1996) apresentam outra proposta que é a "*abordagem pela narrativa*". Essa concepção se centra em histórias nas quais se colocam e se vivem os conflitos e escolhas morais, tanto pessoais, como coletivas. Os defensores dessa proposta acreditam que essa forma de trabalhar a moralidade, vivenciando experiências morais, dá conta das três dimensões da moralidade: a cognição, a emoção e a ação. Consideram, ainda, que envolvem os fatores contextuais, diferenças de gênero, de raça, de classe social e de cultura. Marchand [20--] mostra como na atualidade se considera importante a transversalidade da educação moral. Ela acredita que a utilização de narrativas pode ser considerada uma boa abordagem para desenvolvimento de valores. Mas ressalta que para não cair em um relativismo é fundamental que essas narrativas venham acompanhadas de reflexão crítica, ou seja, baseadas em princípios éticos universais (sendo o principal a justiça).

Puig et al. (2000) propõem que a educação moral seja trabalhada na escola seguindo três vias diferentes, que algumas vezes estão inter-relacionadas. A via pessoal, que seria a maneira como os educadores definem as ações diárias da vida da sala de aula, em especial a relação com seus alunos. A via curricular, que seria o planejar e o executar das atividades que privilegiem a formação moral dos alunos. E por último, a via institucional, que são as atividades educativas que partem da organização da escola e do grupo-classe, e que têm a participação democrática dos envolvidos.

Esses autores explicam que essa formação possui três características principais, sendo a primeira característica a construção de ideia de si mesmo e a adaptação do indivíduo a sociedade, ou seja, nesta etapa (a qual chamamos de clarificação de valores) o indivíduo adquire normas básicas de convivência e reconhece seus pontos de vista. Já em um segundo momento, tem a aquisição de elementos culturais e de valores os quais são tidos como horizontes normativos desejáveis, sendo ainda necessária a formulação de capacidades pessoais de julgamento, compreensão e autorregulação, que consequentemente levará o indivíduo a enfrentar autonomamente os conflitos de valores. E por fim, em sua última característica, temos o indivíduo tomando conhecimento de sua própria biografia moral, conhecendo seus valores e tendo habilidades necessárias para viver uma vida que considere ser digna de ser vivida.

Estamos vivendo em uma época em que nada se conserva e tudo está em constante mudança e os valores em questionamento. Não seria diferente com os objetivos para uma educação moral. Nesse cenário, Goergen (2007) deixa claro que cabe à educação moral formar sujeitos autônomos que sejam portadores de uma consciência crítica, que dê condições aos indivíduos de avaliar permanentemente os códigos, normas, tradições, baseados em uma perspectiva de liberdade e justiça, pois sem a liberdade não há ação moral e sem a justiça o indivíduo não encontrará um equilíbrio entre seus direitos e deveres, não considerando assim o sujeito como um ser social.

Podemos ainda nos questionar sobre quais valores devem ser conteúdos obrigatórios dessa educação moral e como podem ser trabalhados. Puig et al. (2000) considera que para o desenvolvimento da autonomia, a convivência com valores moralmente desejáveis é fundamental. Nesse sentido, mostra que, em uma escola democrática, os valores devem guiar as práticas dando significado às mesmas, isto é, “pensar uma escola democrática significa estabelecer os valores que devem guiar os métodos que farão possível a sua concretização em cada instituição” (p. 29). Esses

mesmos autores fundamentam três linhas de valores com os quais uma escola democrática deve se basear. Primeiro que tenha vínculo com a liberdade, autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. Em um segundo conjunto, estão aqueles relacionados à cooperação e à solidariedade, ao espírito de grupo e à tolerância. Já o terceiro será construído por valores procedimentais como o diálogo e a autorregulação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ética (BRASIL, 1997), ao abordarem a importância de a escola tratar do assunto de forma transversal e por meio de projetos interdisciplinares, organizam a temática em blocos de conteúdos, que correspondem a quatro grandes eixos temáticos. O respeito mútuo é colocado como tema central da moralidade, pois tanto a dignidade do ser humano quanto o ideal democrático de convívio social pressupõem esta relação. Já a justiça é apresentada como um conceito que vai além da dimensão legalista, ou seja, é necessário que se avalie de forma crítica as leis, pois nem sempre estas são justas. A justiça é baseada na igualdade e na equidade. O diálogo é outro eixo fundamental, pois é por meio dele que o aluno aprende a participar do universo da comunicação humana, desenvolvendo por meio da escuta, da leitura, do olhar as diversas mensagens (artísticas, científica, políticas e outras) emitidas de diversas fontes; e faz com que seja capaz de por meio da fala, da escrita, da imagem, emitir suas próprias mensagens. Esse tema é importante, pois, em uma democracia, os conflitos são vistos como dimensão construtiva e o diálogo é um dos principais instrumentos para esclarecê-los. Já a solidariedade é tratada com enfoque próximo da ideia de generosidade, ou seja, o de doar-se a alguém, ajudar desnecessariamente, com a finalidade de participar no espaço público e na vida política, exercendo a cidadania.

Para que esses valores se desenvolvam, é importante que o indivíduo seja ativo nessa construção. Além disso, é fundamental que, no ambiente escolar, eles estejam de fato presentes nas relações, privilegiando a qualidade das mesmas. Alguns estudos (ARAÚJO, 1993; BAGAT, 1986; DEVRIES e ZAN, 1995; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000, 2003) indicam que as escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens, quer queiram ou não. Não estamos com essa afirmação desconsiderando as influências exercidas pela família, todavia é preciso modificar a crença reducionista e cômoda de que a escola é impotente diante destes efeitos. Essas pesquisas têm confirmado que o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais o indivíduo interage (família, escola, amigos etc.), se mais cooperativas ou autoritárias.

É impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações que ocorrem no interior da escola se baseiam em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é justo ou injusto, certo ou errado. Dessa forma, conscientes ou não dessa influência, qualquer escola atuará no desenvolvimento da moralidade de seus alunos, todavia, constata-se que poucas em direção à autonomia (MENIN, 1996).

Os estudos acima mencionados comprovam a importância da qualidade do ambiente, que interfere no desenvolvimento do sujeito. Em um estudo recente, Sampaio (2011) investigou a influência do ambiente sociomoral na representação de crianças pré-escolares quanto às estratégias que utilizavam para resolver os conflitos interpessoais. A autora constatou diferenças em função das relações por elas vivenciadas em um ambiente mais democrático e cooperativo e em outro com maior orientação autocrática e coercitiva. Os resultados indicaram que em um ambiente democrático há relação com habilidades mais sofisticadas e apropriadas socialmente de resolução de conflitos reportadas pelas crianças e, inversamente, em um ambiente autocrático as habilidades de resolução de conflitos indicadas pelas crianças são menos desenvolvidas.

Esse resultado vai ao encontro das ideias de Piaget (1932/1977; 1967) que considera que a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais (como ocorre em muitas escolas). Ao contrário, é fundamental para a própria formação, a vivência da cooperação, a liberdade de pesquisa e a experiência de vida. “Co-operar” é realizar trocas operativas de perspectivas, sentimentos, ideias, informações, opiniões, atitudes, num clima tal que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos (entretanto sem prescindir da autoridade, necessária no processo educativo). É a partir dessas trocas sociais, das relações de respeito mútuo, que a criança desenvolve a personalidade e, percebendo, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar e sentir.

Para Vinha e Mantovani de Assis (2008), construir na instituição educativa um ambiente favorável ao desenvolvimento de personalidades autônomas é algo complexo, mas necessário se de fato queremos efetivamente formar cidadãos éticos. Defendem que para a promoção de relações mais justas, respeitosas e solidárias é necessário tomar consciência de que a ética está presente nas mais diversas dimensões da escola, tais como: na relação da equipe de especialistas com os integrantes da instituição e também no trabalho docente, ou seja, na postura, nos juízos emitidos, na qualidade das relações que são estabelecidas, nas concepções e intervenções diante da indisciplina, do *bullying*,

das infrações, dos conflitos; no tipo, quantidade, conteúdo, forma de elaboração e legitimação das regras; na maneira pela qual o conhecimento é concebido, trabalhado e avaliado; na relação e nas ações com a comunidade.

Sabendo da importância de vivenciar a moral, mas de refletir, discutir e analisar as atitudes, além de se trabalhar conteúdos éticos de forma transversal e por projetos interdisciplinares, essas autoras acreditam que também é necessário que os alunos (e adultos) tenham experiências vividas efetivamente com os valores morais, propiciando uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo. E que é preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema. Constata-se que raramente a educação apresenta ao aluno a moral como objeto de estudo e reflexão. Afinal, deseja-se que os alunos ajam moralmente, mas não se abrem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e sentimentos que nos movem.

Vinha e Mantovani de Assis (2008) consideram que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para fazer com que os valores morais se tornem centrais na personalidade, para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, assim como de habilidades interpessoais, sendo preciso oferecer nas instituições educativas oportunidades frequentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como assembleias, discussão de dilemas, narrativas morais etc. Procedimentos esses que favoreçam a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia.

Nessa mesma direção, Puig et al. (2000) afirmam que a escola deve utilizar práticas pedagógicas mais favoráveis e coerentes com a construção da vivência democrática, com as quais os alunos sejam os protagonistas da sua própria educação, facilitando a participação, todavia sem negar o papel da responsabilidade. Para tanto, é preciso envolver os alunos na vida escolar mediante a palavra e a ação cooperativa, promovendo espaços de diálogo, implementando na prática o que foi combinado. Segundo esses autores:

A escola democrática defende valores vinculados à autonomia, à cooperação, ao diálogo e à auto-regulação. Além do mais, uma escola democrática deve planejar práticas de participação coerentes com esses valores. Práticas formadas por processos de diálogo e de ação cooperativa, porém práticas que, com o decorrer do tempo, possam provocar também processos de tomada de consciência da realidade diária da vida escolar, assim como do sentido global da escola. O diálogo, a ação cooperativa e a tomada de consciência aplicam-se ao trabalho escolar, à convivência e às atividades de integração (PUIG et al., 2000, p. 36).

São sugeridos alguns procedimentos metodológicos, denominados práticas morais (de reflexividade, de deliberação, de virtude e normativas) que auxiliam na construção do que o autor chamou de personalidade moral: tutoria; atividades de autoconhecimento: diálogos espontâneos, exercícios com fotografias, autobiográficos, de autorregulação, avaliação e autorreforço; intervenção centrada em pequenos grupos; exercícios de afirmação grupal; trabalho cooperativo; com o grupo-classe: adoção de normas coletivas, reconhecimento do valor da coletividade, regulação de projetos de grupo; o trabalho com assembleias; cuidado com a organização do espaço da sala de aula e das atividades; organização de projetos globais: festas, campanhas, excursões; discussão de dilemas morais; jogos de entrevistas; *role-playing*; entre outros (PUIG, 1988, 2004; PUIG et al., 2000).

Em concordância com essa perspectiva, La Taille (2006) ressalta a importância de a educação moral focalizar o desenvolvimento do juízo moral, mas se preocupar também com a construção da identidade dos alunos, ou seja, contribuir para integrar e situar os valores morais em lugar central na personalidade. Muitos professores afirmam ser importante trazer para a escola o trabalho com a ética. Porém, esse trabalho é visto mais como uma esperança de levar os alunos a obedecerem, é compreendido como mais uma forma de lidar com a indisciplina e a incivilidade. O que está sendo proposto não é simplesmente a aprendizagem de estratégias para lidar com os conflitos de forma satisfatória, ou ter como meta a mera redução da violência ou a diminuição da indisciplina por meio de procedimentos que apresentem bons resultados (“que funcionem”). Está sendo proposto o estudo reflexivo, o envolvimento de todos os integrantes da instituição, o contínuo planejamento, desenvolvimento e avaliação das inúmeras dimensões da escola que podem favorecer a construção de personalidades éticas.

Se considerarmos que a moral traz restrições à liberdade, uma pessoa só aceitará tais restrições (por autorregulação) se fizerem sentido para ela, se lhe trouxerem o

sentimento de autorrespeito (dignidade, honra). Por conseguinte, uma educação que visa efetivamente o desenvolvimento da autonomia, e não a simples obediência conformista às regras impostas, não pode ser reduzida à transmissão de valores por meio de discursos, imposição de normas e sanções ou atividades estéreis. A conquista de relações equilibradas e respeitadas, o que não significa que os conflitos estarão ausentes, não são decorrentes de um simples processo de amadurecimento ou de se aguardar passivamente a mudança da sociedade como pré-requisito para tanto. Essa conquista depende de todo um processo de construção e aprendizagem, visto que a criança ou jovem não irá aprender sozinho questões tão complexas se não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que contribuam para esta aprendizagem. Em vez de investirmos nossos esforços na antecipação, contenção e na obtenção de um “bom comportamento” do aluno (muitas vezes por medo ou conformismo), deveríamos dirigir nossos olhares para o desenvolvimento e para a aprendizagem, para a formação da identidade. Nessa perspectiva, a ética é considerada “vacina e não remédio”, necessitando para tanto de uma contínua vivência da cidadania em um ambiente sociomoral cooperativo. Como exemplifica La Taille (2001, p. 18).

Se o “clima valores” no qual os alunos são imersos colocar em primeiro plano valores como riqueza, beleza, glória, fama, etc. será grande a probabilidade de suas identidades serem construídas em torno destes valores, e não serão algumas atividades sobre ética ou direitos humanos que vão conseguir reverter este quadro, em compensação, se temas como justiça, coragem, generosidade, gratidão, e demais virtudes, fizerem parte do “clima moral” da escola, alguma chance há de se ter sucesso na construção da autonomia moral, na formação do cidadão.

Menin et al. (2009) apresentam uma síntese dos resultados de pesquisas que trazem contribuições para o desenvolvimento da autonomia moral na escola. Segundo tais estudos, a moral e a ética devem ser trabalhadas de maneira transversal na escola; sendo fundamental que a escola defina valores morais, tais como justiça, solidariedade, respeito, diálogo, como condição e finalidade para a construção da autonomia moral. O diálogo deve ser planejado e previsto em diferentes espaços e momentos da vida escolar, pois ele é fundamental na formação moral. O professor deve participar efetivamente da construção do projeto político pedagógico da escola, para que explicithe nele os valores e princípios que considera importante; além de conhecer a realidade dos alunos, dos demais profissionais que trabalham na escola e de si mesmo para

compreender os valores existentes na comunidade; deve também trabalhar com o conflito de forma que leve à moralidade autônoma, considerando os valores envolvidos e possibilitando a construção de valores morais.

Dessa forma, os autores apresentam pontos consensuais da educação moral, seguidos de alguns autores que compartilham destes: a escola para a educação moral é um dos principais espaços sociais (CARVALHO, 2002, 2004, GOERGEN, 2000); para uma educação moral bem sucedida as relações entre escola e comunidade são importantes, além disso professores e pais reconhecem a urgência desta educação (AQUINO e ARAÚJO, 2000; ARAÚJO, 2000); a escola deve se situar em relação aos valores morais e/ou éticos considerados relevantes e urgentes para a socialização e dignidade de seus alunos, (GOERGEN, 2007; MENIN, 2002); é mais eficaz a transmissão de valores por meio de modelos recebidos e por práticas necessárias desempenhadas em situações reais, (CARVALHO, 2002; ZABALZA, 2000); a educação moral, quando envolve toda a comunidade e espaços escolares, é mais eficaz (TOGNETTA e VINHA, 2007; TREVIZOL, 2008); as finalidades devem condicionar os meios, ou seja, se a autonomia moral é a finalidade, a democracia deve estar num processo contínuo de construção e prática, como meio e finalidade, os procedimentos coercitivos não podem vigorar (PIAGET, 1930/1996).

Coordenado pela mesma pesquisadora, foi realizado recentemente no Brasil um projeto muito interessante que avaliou as experiências de educação moral bem-sucedidas em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, "Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras". Esse projeto contou com pesquisadores de diversas universidades participantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP) - Grupo de trabalho *Psicologia da Moralidade* e contou com o apoio do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa ampla pesquisa teve como objetivo investigar e descrever os projetos de experiências brasileiras bem sucedidas de educação moral ou educação em valores morais. Primeiramente, foram respondidos questionários on-line ou escritos por coordenadores dos projetos ou pela equipe gestora da escola, posteriormente foram analisados e avaliados. Essa etapa de coleta e análise dos dados teve a duração de um ano. Depois de selecionados, as escolas que realizaram tais projetos foram visitadas por pesquisadores para que pudessem conhecer melhor a experiência e coletar novos dados.

Um dado que chamou a atenção nessa pesquisa é que em 12 meses de coleta de relatos das experiências, cerca de 1000 descrições foram enviadas, mas destas menos de 2% foram selecionadas pelos pesquisadores para serem visitados. Essa baixa porcentagem de projetos selecionados nos mostra que a maior parte dos projetos de educação moral desenvolvidos nas escolas brasileiras não é considerada bem sucedida, ou seja, não corresponde ao que os pesquisadores consideram educação moral e de valores. Sendo assim, são projetos que, apesar de terem alguma intencionalidade de educar moralmente, não atingem com suas ações os seus objetivos. Também vale destacar que, se analisarmos o envio dessas experiências por região, perceberemos que não ocorreu de forma homogênea, pois houve a predominância da região sudeste, seguida da sul (sendo 5% de participação da região Norte, 17% do Nordeste, 5% do Centro-Oeste, 15% do Sul e 58% do Sudeste).

Para o desenvolvimento da pesquisa, Menin et al. (2009) definiram critérios para que um projeto fosse considerado bem sucedido pelos pesquisadores. Dentre as exigências, destaca-se que nas escolas participantes as regras deveriam ser condição de produção do desenvolvimento de uma prática e da consciência autônoma, envolvendo os estudantes na elaboração e discussão destas regras. Também deveriam predominar as relações de respeito mútuo, a tolerância à diversidade étnica, racial, de classe social e de gênero entre os membros pertencentes à comunidade. Outro fator importante era que houvesse oportunidades de os alunos efetuarem julgamentos por responsabilidade subjetiva, considerando as intenções dos outros, favorecendo a descentração e que a unidade escolar favorecesse situações de trabalho em grupo com cooperação entre os alunos.

A vivência de situações de reflexão e construção de justiça retributiva, além do uso de sanções consideradas justas também eram dimensões necessárias. Outros fatores foram: que fossem privilegiadas as oportunidades de reflexão e construção da noção de justiça distributiva e sua aplicação em momentos escolares adequados; que a resolução dos conflitos e das queixas escolares fosse resolvida por meio de processos considerados como justos pela comunidade escolar; que a escola pudesse ser considerada como uma “comunidade justa”, isto é, na qual as regras e normas escolares são discutidas por todos os membros escolares, em situações democráticas e decididas coletivamente e, ainda, que o projeto tivesse durabilidade e não acabasse com a saída do coordenador. Foram consideradas também as limitações e/ou “pontos fracos” de cada

projeto. Além disso, foi avaliado em que medida o projeto correspondeu a problemas e necessidades particulares do contexto regional.

Após a visita dos pesquisadores, apenas 19 projetos foram considerados experiências bem sucedidas, sendo 12 da região sudeste, 4 do sul e 4 do nordeste, somente 1 do centro-oeste e nenhum da região norte. Ao analisar os projetos selecionados pela pesquisa, fica evidente que todas iniciaram de uma dificuldade local, ou seja, de um conflito existente na unidade escolar, desta forma seus objetivos faziam mais sentido para os envolvidos. Por exemplo, o projeto “Conviver”, que foi desenvolvido em uma escola estadual de Osasco, foi criado para combater a violência que se alastrava na instituição e em seu entorno, provocada principalmente pelo tráfico de drogas. Assim como o projeto “A reutilização do óleo saturado em defesa das águas do rio Carangola”, que foi desenvolvido em uma escola municipal no estado do Rio de Janeiro, e tinha como principal objetivo trabalhar valores ligados ao respeito ambiental e à conservação dos bens naturais. O projeto surgiu da necessidade de conscientizar os alunos, funcionários e a comunidade que o óleo saturado jogado nos ralos das casas iria para o rio Carangola, que ficava próximo à escola, poluindo o mesmo.

Esses, dentre outros diversos exemplos que poderíamos citar, mostraram que um problema vivido pela escola ou no entorno pode servir como catalisador para elaboração de um projeto que de fato atenda às necessidades da comunidade escolar, tendo mais significado e envolvimento dos diversos atores da instituição e da comunidade. É menos provável que esse mesmo sentido ocorra quando um projeto é imposto já pronto e completamente elaborado, ou quando é simplesmente copiado de outros. Outro aspecto observado nas experiências é o fato de o foco ser principalmente o aluno, apesar de alguns estarem também direcionados para pais e professores. Os alunos, na maior parte, desempenharam um papel ativo no desenvolvimento dos projetos, sendo protagonistas nas atividades, que ocorriam principalmente dentro da escola. A iniciativa do projeto normalmente partia de um professor ou um gestor, sendo ações individuais, ou seja, que muitas vezes era pensada, planejada e conduzida por apenas um professor e não no coletivo com os demais educadores. Em alguns casos, outros professores aderiram ao projeto, mas, na maioria, poucos funcionários participavam. Raramente envolveram todo o coletivo da escola, principalmente professores, gestores e funcionários que muitas vezes se abstinham dos projetos.

Os temas eram variados e abrangiam diversas disciplinas. Em muitos projetos o método de educação moral era ativo, ou seja, ocorria a vivência prática dos alunos de

situações que envolvem a moralidade. Quanto à avaliação dos projetos, em alguns não havia uma sistematização da mesma, ficando apenas com os resultados explícitos, mas em outros projetos havia a autoavaliação dos participantes. Na leitura das experiências, fica evidente o quanto os envolvidos nos projetos selecionados se sentiram prestigiados e motivados por terem seus projetos reconhecidos, sendo que algumas escolas pretendiam dar continuidade e ainda ampliá-los.

Apesar de serem consideradas experiências bem sucedidas de educação moral e avançadas perto dos demais projetos do país, ainda assim estão longe de um ideal de educação moral. Ao ler a descrição e análise dos diversos projetos, ficou patente que em muitas escolas faltavam estudos mais aprofundados sobre o assunto, pois poucos tiveram algum embasamento teórico ou respaldo na literatura da área. Além disso, quase não houve o envolvimento dos diversos integrantes da comunidade escolar no projeto, evidenciando que, para a maior parte dos educadores, os alunos é que deviam “aprender” os valores, por isto o projeto era direcionado para eles. Assim sendo, se um professor já achava que fazia o suficiente, não haveria a necessidade de construir um clima sociomoral cooperativo na instituição (ou comunidade justa). Desse modo, fica claro que, apesar de esses projetos serem considerados avanços no trabalho com a moral, ainda há muito que melhorar e progredir.

A urgência de experiências de educação moral no cotidiano escolar também é evidenciado em Caminha, Freitas e Oliveira (2010) que, partindo de estudos selecionados e ao refletirem sobre em que medida a educação moral tem sido considerada no processo educacional do aluno na escola, realizaram a revisão sistemática acerca da temática em pauta e concluíram que a predominância dos estudos é de cunho teórico. Os autores mostraram que o fato de haver poucas pesquisas de campo mostra que a educação moral precisa adentrar o ambiente escolar com maior expressividade quanto à efetivação e democratização de práticas pedagógicas que promovam a experiência, discussão e vivência prática em torno de valores morais.

Anteriormente, foi defendida a concepção de que a conquista de relações equilibradas e respeitadas dependeria de todo um processo de construção e aprendizagem durante a formação da criança ou jovem que, por certo, não aprenderá sozinho questões tão complexas. Tal formação exigiria das instituições que educam uma urgente revisão na qualidade do ambiente sociomoral no qual os alunos estão interagindo e no trabalho com a educação moral, atuando na construção da identidade, ou seja, contribuindo para a formação de personalidades éticas. Dessa forma, por

reconhecer a necessidade de o aluno interagir com um ambiente sociomoral cooperativo, vivenciando os valores que se pretende desenvolver, assim como ter a oportunidade de refletir sobre suas ações e sobre a moralidade como um objeto do conhecimento, o objetivo desta pesquisa foi observar no cotidiano de uma escola quais eram os procedimentos morais utilizados pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos e caracterizar a qualidade do ambiente sociomoral das salas de aula em séries diferentes do ensino fundamental. Para isso, foi realizado um estudo descritivo e exploratório uma escola municipal de Ensino Fundamental, que será apresentado no próximo capítulo, ao descrevermos os procedimentos metodológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na revisão de literatura, foram apresentados, além da fundamentação teórica que embasa este estudo, um panorama da importância da educação moral nas escolas, os valores morais considerados necessários neste processo e formas com as quais a moralidade pode ser trabalhada nas escolas. Por reconhecer a necessidade de o aluno interagir com um ambiente sociomoral cooperativo, vivenciando os valores que se pretende desenvolver, assim como ter a oportunidade de refletir sobre suas ações e sobre a moralidade como um objeto do conhecimento, o problema que norteia nossa pesquisa é representado pela seguinte questão: Quais os procedimentos utilizados pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos e quais as características do ambiente sociomoral das salas de aula em séries diferentes do ensino fundamental em uma escola pública.

3.1 Objetivo

O objetivo da pesquisa é identificar, no cotidiano da escola, quais os procedimentos utilizados pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos e caracterizar a qualidade do ambiente sociomoral das salas de aula em séries diferentes do ensino fundamental.

3.2 Delineamentos da pesquisa

Pensando na escolha mais adequada de compreender detalhadamente um fenômeno social, foi selecionada a investigação qualitativa, caracterizada pelo fato de não ter por objetivo quantificar categorias e de não se empregar, na coleta e na análise de dados, procedimentos estatísticos (RICHARDSON, 2009). De acordo com Flick (2009), esse tipo de pesquisa busca entender, descrever e, em alguns casos, explicar os

fenômenos sociais, analisando experiências de indivíduos ou grupos, examinando interações e comunicações e investigando documentos. Segundo Richardson (2009, p. 80).

[...] se evidencia a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra. Nesse sentido, temos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores etc.

No que diz respeito ao delineamento da pesquisa, ou seja, aos caminhos da investigação, definimos a presente pesquisa como um estudo descritivo e exploratório. O caráter exploratório da pesquisa se dá pelo fato de esta ter como objetivo propiciar maior familiaridade com o problema, sendo seu planejamento bastante flexível. Além disso, por ser descritiva, permite o relato das características de determinado fenômeno e das relações estabelecidas entre as variáveis (GIL, 2006).

3.3 Amostra

Ainda no primeiro semestre de 2010, entramos em contato com algumas escolas municipais de ensino fundamental da região de Campinas, mas obtivemos autorização de apenas uma destas instituições após explicarmos os objetivos e método da pesquisa em uma reunião com a diretora. A partir da aceitação dessa escola municipal de ensino fundamental, juntamente com a diretora, foram selecionadas três classes, sendo uma do 3º ano, uma do 6º e uma do 9º anos, para serem realizadas as sessões de observação. Também foram selecionadas 3 professoras, uma de cada turma (3º, 6º e 9º ano). O critério utilizado para a escolha das professoras de 6º e 9º anos foi as que ministravam maior número de aulas nestas classes, uma vez que, diferente do 3º ano, a partir do 6º não há mais professores polivalentes¹. Pretendíamos também incluir os especialistas, coordenador e diretor, como participantes, porém a escola não possuía coordenador pedagógico há 2 anos. Assim, as participantes deste estudo foram as três professoras e a diretora. Em síntese, as participantes possuíam ente 38 e 61 anos de idade, eram

¹ Professor que ministra aulas de diversas áreas do conhecimento, como português, matemática, ciências, geografia, história.

graduadas principalmente em pedagogia, sendo que duas realizaram também a pós-graduação e tinham experiência profissional, como mostra a Figura 1.

Informações sobre professores e gestores participantes da pesquisa									
Participantes	Idade	Formação Educacional			Série	Disciplina	Experiência Profissional		
		Magistério	Graduação	Pós-graduação			E. Municipal	E. Estadual	E. Particular
Professor 1 (P9)	38 anos	X	Letras		9º ano	Português	X		X
Professor 2 (P6)	61 anos		Pedagogia e Matemática		6º ano	Matemática	X		
Professor 3 (P3)	42 anos		Letras, Pedagogia e Direito.	Direito Processual Civil e na área de Português	3º ano	Polivalente	X		
Diretora (DI)	50 anos		Pedagogia e Contador de História e Intermediador de Leitura	Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos	—	—	X		

Fonte: Ferreira (2012).

Figura 1 – Informações sobre os participantes da pesquisa.

Após obtermos a autorização da direção para a realização da pesquisa (Apêndice A), o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp (CEP), sendo aprovado pelo parecer nº 616/2011 (Anexo A). Os professores também foram esclarecidos sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

3.4 Coleta de dados

Na coleta de dados, buscamos abranger diferentes dimensões de análise, tais como: o objetivo da escola em relação à formação moral de seus alunos, a organização do espaço físico, o ambiente sociomoral, as regras existentes na escola e nas aulas e como os educadores lidavam com elas, como os professores concebiam os conflitos entre os alunos e a forma de intervenção, as concepções de disciplina dos professores e

sua postura nas relações com os alunos. Para tanto, utilizamos três formas de coleta de dados: sessões de observação, entrevistas clínica semiestruturada e o recolhimento de documentos.

3.4.1 As observações

As sessões de observação, em nossa pesquisa, visaram identificar e caracterizar os procedimentos de educação moral que os professores utilizavam. Assim, eram observadas as atividades e momentos relacionados ao ensino de valores de forma explícita ou implícita e outras situações em que eram transmitidas mensagens que diziam respeito a valores e regras tais como a forma, como as normas eram elaboradas e legitimadas na escola, o modo como lidavam com os conflitos interpessoais, a postura do professor na interação com os alunos, as interações entre os pares e a maneira como trabalhavam os conteúdos. Para isso, as classes foram observadas em diferentes dias da semana escolar.

Foram realizadas, ao todo, 16 sessões de observação, sendo 05 na sala do 3º ano, 05 no 6º e 06 no 9º ano. As sessões duravam em média 120 minutos, totalizando 31 horas. Além da sala de aula, foram observados outros momentos dos alunos na escola, tais como o recreio, a entrada e a saída da escola. O critério utilizado para encerrar as sessões de observação foi o do “ponto de saturação” (FLICK, 2009), ou seja, quando percebemos que as características gerais das novas descobertas apenas reproduziram de forma consistente as anteriores. Para a caracterização do ambiente sociomoral das classes, foi utilizado o instrumento pautado em Ramos (2011) e adaptado de Tognetta (2003), (Anexo B).

Quanto à atitude de nossa observação, esta foi não-participante, não havendo nenhum tipo de intervenção de nossa parte. Assim como nos mostra Lakatos e Marconi (2003, p. 193), a observação “presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado”.

Durante a coleta de dados, tivemos a participação de dois juízes de observação, que foram outros pesquisadores, sendo um mestrando e outro doutorando, que

estudavam a mesma abordagem teórica e conheciam previamente os objetivos da pesquisa. Os juízes observaram o equivalente a 7% das sessões, juntamente com o pesquisador. O critério utilizado foi a concordância dos registros de ambos. Sendo assim, encontramos mais de 90% de concordância entre os principais fatos observados pelos juízes e pelo observador (pesquisador), o que denota a validade dos dados coletados anteriormente.

3.4.2 As entrevistas

As entrevistas (Apêndice C) realizadas na pesquisa tiveram como objetivo investigar as crenças dos professores participantes sobre que tipo de pessoa gostariam de formar, sobre a maneira que acreditavam que a moralidade estava sendo trabalhada por eles, sobre outras situações em que os valores e regras estavam presentes (tais como a indisciplina, conflitos e o trabalho com o conteúdo), assim como sobre as relações com as famílias. Elas foram realizadas individualmente com os três professores participantes da pesquisa e com a diretora em salas de aula que estavam vagas no refeitório ou na sala dos professores. Duravam em média 11 minutos, totalizando 43 minutos, sendo gravadas em áudio. Algumas questões também eram respondidas durante as aulas, enquanto ocorria a realização de uma atividade e em momentos informais. Tais respostas foram anotadas imediatamente após a conversa.

As entrevistas foram baseadas no método clínico de Piaget (1947/2005), que é utilizado para descobrir o que está por trás das ações ou palavras dos sujeitos. Nesse método, as entrevistas são semiestruturadas. Dessa forma, o entrevistador, partindo de algumas perguntas já elaboradas previamente e de acordo com as respostas dos entrevistados, levanta novos questionamentos para revelar como os sujeitos “pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras” (DELVAL, 2002, p. 67).

Utilizou-se esse método na pesquisa, pois como nos alerta o autor citado acima, existem possibilidades de intervenção por parte do experimentador diante da atuação dos sujeitos entrevistados, sendo esta a diferenciação dos demais métodos. Isso acontece

porque diverge de um roteiro de questionários e entrevistas padronizadas, pois se utiliza um roteiro semiestruturado que favorece a expressão do ponto de vista do entrevistado, pelo fato de possuir um planejamento relativamente aberto, como ressaltado por Flick (2004). O roteiro semiestruturado contém dois tipos de perguntas: as *básicas*, que pertencem a um roteiro já elaborado, partindo dos objetivos da pesquisa e as *complementares*, que são elaboradas no decorrer da entrevista com o objetivo de esclarecer o raciocínio do entrevistado.

É importante, contudo, que o entrevistador fique atento ao tipo de argumento apresentado, pois as respostas não possuem o mesmo valor e nem sempre retratam o real pensamento do sujeito. No método clínico, são considerados dois tipos de respostas válidas, a *crença espontânea*, que são respondidas ao pesquisador sem nenhum tipo de influência, a partir da elaboração pessoal a respeito do tema e as *crenças desencadeadas*, as quais surgem no decorrer da conversa, após questões novas ao sujeito, posteriormente a uma reflexão feita a partir de seus próprios recursos. Ela é necessariamente influenciada pelo interrogatório porque a forma como a pergunta é feita o força a raciocinar numa determinada direção e a sistematizar o seu conhecimento de certa forma. Trata-se, entretanto, de um produto original do pensamento, não havendo influência direta sobre o raciocínio feito ou sobre os conhecimentos anteriores de que se utiliza para responder à pergunta (DELVAL, 2002).

Existem, ainda, respostas que o pesquisador deve estar atento para evitá-las e desconsiderá-las quando necessário, sendo de três tipos: a *crença sugerida* que é influenciada pelo entrevistador, quer pela pergunta sugestiva ou pelo *feedback* dado (ou ainda quando procura simplesmente agradar ao examinador sem apelar a sua própria reflexão, conhecida também como “*resposta socialmente desejável*”); a *não importista*, que ocorre quando o sujeito responde parecendo não se envolver com o problema em questão, ou quando a pergunta feita o aborrece e ele responde qualquer coisa e de qualquer forma; e por último, a *fabulação*, que consiste na criação de histórias durante a entrevista de modo imprevisível e de pouca ou nenhuma relação com o tema pesquisado. Nos adultos, são mais frequentes as *crenças sugeridas* e o *não importismo*, que devem ser desconsideradas pelo pesquisador, as primeiras por revelarem apenas aquilo que o examinador quis que o sujeito dissesse e não verdadeiramente a ideia que tem, e a segunda por testemunhar apenas a incompreensão do entrevistado, também nada dizendo sobre suas verdadeiras ideias.

Além dessas entrevistas, a fim de complementar esta pesquisa, foram utilizados dados coletados na pesquisa de Aiello (2012), que visa investigar, na mesma instituição, a formação de base e continuidade que esses professores receberam para trabalhar a moralidade. Essa autora realizou entrevistas com os mesmos professores participantes desta pesquisa e também com outros membros da instituição, como outros professores. Nós lemos e discutimos junto com essa autora os dados que coletou. Assim sendo, nas transcrições de Aiello (2012) aparecem respostas que acrescentam informações importantes com relação ao tema investigado. Em vista disso, com a autorização da autora, foram inseridos excertos dessas entrevistas, mencionando sempre a fonte.

Antes de começarmos as entrevistas, explicávamos para os participantes o sigilo e a finalidade da mesma. Todas puderam ser utilizadas. Posteriormente, foram transcritas por um profissional da área e conferidas pelo próprio entrevistador. Essas transcrições foram literais, tudo o que o entrevistado disse foi transcrito, totalizando 11 páginas. As entrevistas foram examinadas sob o método qualitativo de análise de conteúdo.

3.4.3 Materiais e documentos

A fim de identificar outras maneiras pelas quais a moralidade pudesse estar sendo trabalhada na escola, foram coletados os seguintes materiais: Projeto Político Pedagógico, livro de registro de ocorrências da escola (“livro preto”), caderno de ocorrência das salas que o utilizavam (6º e 9º anos), materiais didáticos (livros, atividades etc.), planejamento dos professores, cadernos dos alunos e as provas que eram utilizadas nas avaliações bimestrais. Nesta pesquisa, a análise dos documentos foi complementar a dos demais dados coletados. Esse esclarecimento se torna relevante, pois a análise de documentos também pode se caracterizar com uma estratégia única em uma pesquisa.

3.5 Análise dos dados

Os dados coletados por meio das observações, entrevistas e documentos foram analisados pela triangulação (FLICK, 2009). Nesse procedimento há a combinação de métodos diferentes de coleta, podendo ser: dois tipos diferentes de coleta de dados, dois tipos de método ou de teoria. Dessa forma, a triangulação proporciona maior qualidade e consistência à pesquisa.

Nesta pesquisa, a triangulação foi composta por três coletas de dados diferentes, ou seja, analisamos nossos dados articulando as diferentes dimensões de análise: a observação, a entrevista e coleta de materiais e documentos. Com isso, tentou-se entender e descrever como ocorreram os procedimentos de educação moral.

Compuseram essa análise de dados duas partes, tendo como base o método de análise do conteúdo (BARDIN, 1994). Essa é uma técnica que trabalha com textos escritos e podem ser classificados em dois tipos, sendo os textos construídos durante o processo de pesquisa, ou seja, transcrições de entrevistas ou protocolos de observação, ou os textos já produzidos anteriormente para qualquer outro fim, como os livros de ocorrência da escola e os livros de ocorrência das classes.

Esse método tem por finalidade ressaltar a descrição objetiva e sistemática do conteúdo presente na comunicação. Bardin (1994, p. 37) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Os dados coletados nos três livros de ocorrência da classe foram organizados e analisados considerando o conteúdo das anotações, a natureza dos conflitos e a forma como eram abordadas e resolvidas as ocorrências dos alunos. O mesmo foi feito com relação ao Projeto Político Pedagógico, buscando identificar os objetivos da instituição, sua proposta pedagógica, os valores presentes e de que maneira a moralidade estava presente. Vale ressaltar que as classes foram definidas *à posteriori*, por meio da construção de categorias analíticas, utilizando o modelo aberto, ou seja, as categorias e

os critérios não são fixados no início da coleta, mas tomam forma à medida que se realiza a análise (LAVILLE e DIONNE apud SILVA, GOBBI e SIMÃO, 2005).

Na segunda parte deste estudo, foi feita a análise qualitativa do conteúdo das entrevistas realizadas com os educadores, com o intuito de entender qual o objetivo da escola em relação à educação moral, e qual a concepção de educação moral que está sendo vivenciada na prática. A análise e discussão dos dados foram fundamentadas na perspectiva construtivista de Piaget e dos pesquisadores que pautam seus estudos neste mesmo referencial teórico.

3.6 Descrição da instituição escolar

A escola municipal de ensino fundamental selecionada situava-se em um bairro da cidade de Campinas, aproximadamente a 10 km do centro da cidade. A rua da escola era aparentemente calma, apesar de estar paralela a uma Avenida muito movimentada. O bairro tinha uma boa infraestrutura (asfalto, energia elétrica, água tratada, esgoto canalizado e telefone), contava também com diversas linhas de ônibus próximas da escola e comércios diversificados (pequenos mercados, padaria e bares). Ao redor da unidade, havia casas simples e praticamente não havia edifícios. Havia também um Centro de saúde e um Distrito Policial.

A escola atendia ao Ensino Fundamental de 9 anos, dividido em ciclos². O primeiro era do primeiro ao terceiro ano, o segundo do quarto ao quinto ano e eram oferecidos no período matutino. Já o terceiro, que abrangia o sexto e sétimo anos e o quarto do oitavo ao nono ano, que ocorriam no vespertino. A unidade atendia também à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A escola contava com 758

² Os ciclos organizam o tempo escolar de acordo com as fases de crescimento do ser humano. Eles podem ser divididos em etapas referentes à primeira infância (3 a 6 anos), à infância (7 a 9 anos), à pré-adolescência (10 e 11 anos) e à adolescência (12 a 14 anos), ou ainda em ciclos de dois ou quatro anos.

(GENTILE, P. Os ciclos como opção de sistema de ensino. **Revista Nova Escola**, São Paulo. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/novo-tempo-escola-ciclos-424749.shtml>>. Acesso em: 29 dez. 2011).

alunos incluindo a Fumec³. Na equipe gestora a escola contava com uma Diretora e dois Vices-diretores, e no momento da pesquisa o cargo de orientador pedagógico estava vago. Vale ressaltar que, no momento da pesquisa, a diretora já estava no cargo há 10 anos, dentre eles 4 na unidade escolar pesquisada. O quadro de funcionários contava com 14 profissionais entre serventes, inspetores, cozinheiras e guardas. Considerando os 3 turnos, havia um total de 33 professores. De acordo com a diretora, havia baixa rotatividade dos docentes, estes professores estavam em média há 10 anos na escola e poucos trabalhavam em outras instituições educativas.

A escola obteve a nota 4,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009, o que significou uma queda de 7% em relação à outra edição, ficando 17% abaixo da meta proposta. A rede escolar municipal de Campinas obteve nessa mesma avaliação uma média de 5.2, com crescimento de 9% em relação à medição anterior.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente em 2011 da escola foi elaborado com pouca participação dos docentes. Os professores participaram apenas do planejamento da série ou da disciplina em que atuavam. Muitas partes do documento, como por exemplo, a caracterização da comunidade, foram mantidas como de 2 anos atrás e o restante foi desenvolvido pela equipe gestora.

Quanto aos recursos físicos e materiais da unidade, são caracterizados da seguinte forma no Projeto Político Pedagógico (PPP) 2011:

Quanto à parte física a escola é composta por: 10 salas de aula; 1 sala de direção/secretaria; 1 sala de orientação pedagógica; 1 sala de professores; 1 sala de informática; 1 biblioteca; 1 sala de vídeo; 1 cozinha; 1 refeitório; 1 despensa; 1 copa de funcionários; 1 palco com auditório aberto; 2 quadras de esportes sem cobertura; 1 quadra de areia; 1 parque infantil para o primeiro e segundo ciclos; 1 saleta para materiais de limpeza; 5 banheiros femininos e 3 banheiros masculinos para os alunos; 3 banheiros femininos e 2 masculinos para os professores e funcionários.

O mobiliário da escola consta na listagem de patrimônio, atualmente a escola conta com um acervo de 2000 mil livros, jogos didáticos,

³ Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec), criada para substituir o antigo Mobral, a Fumec, ao longo destes anos, fixou sua imagem no trabalho comunitário de alfabetização de jovens e adultos em parceria com empresas e entidades.

(CARMO, M. Fumec completa 15 anos com mais de 30 mil alfabetizações. Campinas, 2002.

Disponível

em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://2009.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=1464>. Acesso em: 29 dez. 2011)

bandinha, instrumentos de fanfarra, fitas de vídeo e DVD (PPP, 2011, p. 8)

A escola mantinha uma pintura conservada, tanto dentro quanto fora das salas, como nas figuras abaixo.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 2 – Foto do corredor das salas de aula.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 3 – Foto da guarita e do portão de entrada da escola.

Como sistema de segurança, a escola possuía grade e cerca de arame em toda a sua volta.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 4 – Foto da grade e da cerca que ficavam em volta da escola.

Durante a pesquisa tornou-se relevante destacar que, no período da tarde, nas aulas do Ensino Fundamental II, um grupo de meninos (alguns dos integrantes eram ex-alunos da escola que abandonaram os estudos) ficavam rodeando a unidade e interagindo com os alunos pela grade. Isso ocorria principalmente nos momentos de entrada, recreio e saída dos alunos. Esse grupo era considerado “problemático” pela diretora, pois durante o período de observação teve ocorrência de que eles passavam drogas para os alunos no período de aula.

Os banheiros eram grandes, contando com quatro cabines, mas não possuíam produtos básicos de higiene como papel higiênico e sabonete. O papel higiênico que devia ser usado pelos alunos do 1º ao 5º anos ficava com a professora de cada classe e aos estudantes do 6º ao 9º anos deveria ser retirado na secretaria. Dessa forma, além da autorização para o uso do banheiro, e de eles permanecerem trancados, sendo abertos pelos vigias apenas em horários determinados, como intervalo das aulas, entrada e saída, os alunos tinham que pedir um pedaço de papel quando precisavam utilizá-lo.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 5 – Foto do banheiro.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 6 – Foto do banheiro.

Os bebedouros ficavam do lado de fora dos banheiros, eram oito torneiras juntas, com água potável, como na imagem a seguir.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 7 – Foto do bebedouro.

A quadra esportiva da escola era utilizada apenas nas aulas de educação física, sob a supervisão do professor, permanecendo fechada durante os intervalos. O recreio no período da manhã, ou seja, no Ensino Fundamental I, ocorria de forma separada, cada turma tinha um horário de recreio diferenciado, com o acompanhamento de suas professoras.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 8– Foto do refeitório.

Já as turmas do Ensino Fundamental II, do período vespertino, realizavam o recreio no mesmo horário. A merenda tinha o cardápio elaborado por nutricionistas e era feita na escola pelas merendeiras terceirizadas da Empresa Base. Quanto ao sistema de serviço, segundo o PPP 2011, é caracterizado da seguinte forma: “O período da manhã trabalha com o auto servimento, supervisionado pelos professores, à noite auto servimento sem supervisão e o período da tarde ainda é servido pelas merendeiras”. Esse auto servimento ocorria na prática no período da manhã, já o ensino fundamental II era servido pela merendeira, devido ao grande número de alunos e por não haver nenhum professor supervisionando o refeitório, como ocorria no fundamental I. Na unidade havia pequenos pátios onde os alunos costumavam passar o recreio.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 9 – Pátio em que os alunos passavam o recreio.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 10 – Pátio em que os alunos passavam o recreio.

O parque infantil não era utilizado pelos alunos, permanecendo fechado, pois, segundo a diretora, seu estado de conservação era ruim, necessitando de uma reforma.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 11 – Foto do parque infantil.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 12 – Foto do parque infantil.

Para a melhor caracterização dos estudantes da instituição, para elaborar o PPP 2011 a escola realizou um levantamento junto aos alunos. Destacamos alguns dados contidos no PPP (2011, p. 09):

A maioria mora com os pais, seguidos por aqueles que moram somente com a mãe ou com os avós, e poucos, só com o pai. Os responsáveis pela família as sustentam com empregos variados, havendo motoristas, pedreiros, vendedores, empregadas domésticas, enfermeiras e profissionais liberais, entre outros. [...]

A grande maioria dos alunos se declara branca, seguidos pela cor parda, poucos negros e um número mínimo de outras etnias.

Havia coletivos de representações na unidade que visavam uma participação mais democrática por meio do Conselho de Escola e da Comissão Própria de Avaliação. Segundo o PPP 2011, esses momentos eram definidos da seguinte forma:

O Conselho de Escola já faz parte do cotidiano escolar há algum tempo, mas percebemos que a participação dos pais e alunos no mesmo, é realizada de uma maneira insuficiente; poucos se interessam por acompanhar e fazer parte do Conselho, acreditando que vai dar muito trabalho e não podem arcar com a responsabilidade. Para tentarmos mudar esse quadro, estaremos tentando trazer para a escola,

palestrantes que falem sobre a importância do Conselho de escola e outros temas que os pais julgarem pertinentes.

A Comissão Própria de Avaliação iniciou seus trabalhos no ano de 2008 e vem dando prosseguimento aos estudos e ações em 2009, 2010 e agora em 2011 não houve nenhum professor interessado.

Os pais e os alunos gostam de participar de atividades diferenciadas, como por exemplo, as festas promovidas pela escola. Nas reuniões de pais, há um bom comparecimento, demonstrando-se o interesse dos pais em acompanharem a vida escolar do seu filho, envolvendo-se dessa maneira nas ações pedagógicas desenvolvidas pela escola. Há momentos do cotidiano escolar em que alguns pais procuram professores ou gestores, para pedir orientação no que se refere aos estudos de seus filhos (p. 27).

Esses espaços coletivos ocorriam de fato com a pouca participação e interesse dos pais e alunos da escola, assim como dos educadores e funcionários. Apesar de esses espaços não conseguirem alcançar seus objetivos e do pouco investimento na formação dos profissionais, os educadores de modo geral se esforçavam para oferecer uma educação de qualidade de acordo com suas concepções. Essa forma de educação, pautada em concepções individuais e pouco atualizadas refletia na organização do espaço físico, como descrito acima, assim como na prática docente e nas relações interpessoais observadas na pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi visto no quadro teórico que a moralidade é um fenômeno transversal, pois valores e normas são transmitidos nos diversos momentos da vida escolar, como, por exemplo, pelo trabalho com a aquisição dos conhecimentos, pela forma como os educadores lidam com os conflitos, pela maneira como disciplinam, pelo comportamento que é exigido dos alunos, pelos mecanismos de avaliação etc. Um aspecto fundamental na construção da autonomia reside na qualidade das relações, como esclarece La Taille (2002 p. 118), ao afirmar que: “pelo que aprendemos após décadas de pesquisa sobre desenvolvimento moral, sabemos que é sobre a qualidade das interações sociais que devemos dirigir nossos olhares, e que estas interações evidentemente não ocorrem apenas no seio familiar”. Foram também apresentados alguns estudos (ARAÚJO, 1993; BAGAT, 1986; DEVRIES e ZAN, 1995; SAMPAIO, 2011; TOGNETTA, 2003; TOGNETTA e VINHA, 2009; VINHA, 2000, 2003) que indicam que as escolas influenciam de modo significativo a formação moral das crianças e dos jovens, quer queiram ou não. Não é possível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações que ocorrem no interior da escola se baseiam em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é justo ou injusto, certo ou errado. Dessa forma, conscientes ou não dessa influência, qualquer escola atuará no desenvolvimento da moralidade de seus alunos, todavia, constata-se que poucas em direção à autonomia (MENIN, 1996). Em vista disso, procuramos organizar a apresentação e discussão dos dados coletados em sete categorias de análise, todas relacionadas à qualidade do ambiente sociomoral: os objetivos da escola e a forma como os educadores trabalhavam a moralidade; o ambiente sociomoral; a organização do espaço físico das classes; a postura do professor e o trabalho com o conhecimento; as intervenções nos conflitos interpessoais; a indisciplina; o processo de elaboração e legitimação das regras. Vale ressaltar ainda que, durante o período de análise, não foram encontradas diferenças expressivas no ambiente sociomoral das três classes, por isto se considerou melhor analisá-las em conjunto.

4.1 Objetivos da escola com relação à formação moral de seus alunos

Todo Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola deve deixar claro suas intenções e objetivos quanto à formação de seus alunos. Na escola pesquisada, não era diferente, apesar de esse documento não ter sido construído coletivamente, envolvendo os diversos integrantes da comunidade escolar, como seria o ideal, contém as intenções e objetivos da instituição em relação à formação de seus alunos.

O PPP da unidade escolar pesquisada foi revisto e atualizado pela diretora e pela vice-diretora no final do ano 2010, para entrar em vigência no ano de 2011. Nesse documento é apresentado, em vários trechos, o objetivo da escola quanto à formação moral de seus alunos, como no excerto a seguir:

Promover situações que facilitam desenvolver no aluno sua autonomia, criatividade, cooperação, responsabilidade, autoestima, criticidade e capacidade de solucionar problemas (PPP, 2011, p. 45).

Encontramos ainda:

Compreender os fatos que os rodeiam, de forma a contemplar as necessidades sociais, psicológicas e afetivas do cidadão, como um ser capaz de questionar direitos e deveres, perante a sociedade em que vive (PPP, 2011, p. 44).

Dessa forma, nesse documento é explicitado que os educadores dessa instituição almejavam contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, criticidade, responsabilidade, autoestima, capacidade de resolver problemas e a cidadania, compreendida como um sujeito que é capaz de questionar direitos e deveres da sociedade. O documento apresenta ainda, como sendo um objetivo importante, a aprendizagem do aluno e propõe medidas para que ela seja mais eficaz, como explicitado abaixo:

Sabemos que o mais importante é o aprendizado do aluno, para que isso ocorra é preciso rever a forma de ensinar, de avaliar, de organizar o tempo na escola e também acompanhar os avanços tecnológicos e as formas de inserção do jovem no mundo. A realidade vivenciada deve ser sempre o nosso ponto de partida. Enquanto educadores estamos sempre dispostos a debruçar sobre os estudos necessários e pertinentes a cada momento (PPP, 2011, p. 6).

No mesmo documento, encontramos ainda o seguinte excerto:

A construção de uma sociedade mais justa é possível também através da educação e se efetivamente quisermos que melhorias aconteçam, precisamos estar atentos para continuamente aprimorarmos os nossos conhecimentos e a nossa sensibilidade para ampliarmos as experiências que passamos e trocamos com nossos pares e alunos. Cada vez mais, queremos nos empenhar para cumprir o papel da escola que contribui para a formação intelectual de nossas crianças e jovens, assim como trabalhar para a consciência crítica e a formação de valores: solidariedade, justiça, honestidade, respeito, cuidado (PPP, 2011, p. 6).

Como visto, no Projeto Político Pedagógico da escola, fica claro que para essa instituição pesquisada era papel da escola ao mesmo tempo contribuir para a formação intelectual e moral dos alunos. De fato, a aprendizagem dos educandos era elemento fundamental nos objetivos da escola, assim como o ensino da moral. Entretanto, esses objetivos com relação à moral não eram, em sua maioria, contemplados nas respostas dos participantes (docentes e gestores) entrevistados⁴ por nós e por Aiello (2012). A pesquisadora nos mostra que, ao serem indagados sobre os objetivos da escola, 66,7% dos participantes apontaram conteúdos relacionadas à “aprendizagem”, tais como ler e interpretar textos, e 33,3% mencionaram “valores sociais” como “ter um bom nível de escolaridade” ou “consumir de forma mais racional”.

Dessa maneira, foi constatado que existia uma diferença entre os objetivos explicitados no PPP e os que os professores almejavam. No PPP eles são em maior número e mais amplos, abordam os diferentes aspectos do desenvolvimento e também da aprendizagem. Atendem em parte ao que a LDB preconiza, mas deixam a desejar com relação aos objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). A formação moral aparece mais no PPP do que nas respostas dos participantes. Para 66,7%, esse objetivo sequer foi mencionado. O projeto político pedagógico deveria ser resultado das concepções e objetivos da comunidade educativa e para tanto é importante que haja discussão dos problemas, estudo das leis e de textos que o embasem e cooperação em sua elaboração, ou seja, ser um projeto construído de forma coletiva. Como anteriormente citado, isso não aconteceu nessa instituição. A diferença expressiva

⁴ A frequência com que aparecerá cada conteúdo será sempre maior do que o número de participantes e de respostas visto que, em uma mesma resposta aparecem conteúdos distintos classificados em mais de uma categoria.

entre os objetivos da escola presentes nas respostas dos professores e contidas no PPP refletem a forma como ele foi elaborado.

No decorrer das entrevistas de Aiello (2012), os participantes mencionavam alguns valores que consideravam importantes que as crianças e jovens tivessem, tais como cuidados com o espaço físico e ambiente, cortesia, respeito unilateral e honestidade. Despertou a atenção da autora que os valores apresentados eram justificados como sendo necessários justamente pela ausência deles. Assim, alegavam que precisavam “ensiná-los” não por considerar o trabalho com os valores como tarefa inerente da escola, mas porque estes estavam em falta com os estudantes. Como se vê, nesse caso não se tratava de ter como função da instituição escolar contribuir para desenvolver determinados valores, ou seja, ter como meta do processo de escolarização, mas sim de tentar “cobrir uma lacuna”, reparando “falhas” na educação familiar (por isto optou-se por apresentá-los separadamente dos anteriores).

Destaca-se também que esses valores que faltavam nas crianças e jovens se referiam principalmente às normas convencionais. E ainda, a ausência deles afetava de certa forma o professor, ou melhor, sua presença também o beneficiaria: a cortesia é uma pequena virtude que melhora a convivência, o respeito unilateral faz com as regras e imposições sejam aceitas, os cuidados com a sala de aula fazem com que o ambiente se torne mais agradável e a honestidade, da forma como apresentada, serve, principalmente, para que a criança relate o que “fez de errado”. Para ilustrar tais resultados, é apresentado um excerto das nossas observações que mostra a crença dos docentes de que o aluno não era confiável:

(3º ano⁵)

A docente tinha na sala de aula uma caixa que guardava alguns materiais escolares, como lápis, apontador, borracha, entre outros para os alunos pegarem quando não tinham algum desses. Um aluno ao se aproximar dessa caixa viu algumas figurinhas e foi falar para a docente que aquelas eram dele, pois havia esquecido um dia na sala.

A docente então respondeu para o menino:

- É seu mesmo?

O menino fez que sim com a cabeça e ela completou:

- Eu não quero saber de mentirinhas!

Depois entregou as figurinhas para o menino⁶.

⁵ Para a transcrição dos trechos da entrevista e dos protocolos de observação, recorreremos à formatação acima adotada para diferenciá-los das citações bibliográficas.

Vale a pena considerar, ainda, que os valores mencionados pareciam ser válidos apenas para os alunos e não como necessários a todos os integrantes da escola. A ideia subjacente é que não são universalizáveis, mas pertencentes a determinados grupos, no caso, os estudantes. Professores, pais, alunos, entre outros, não faziam parte de uma coletividade maior regida pelas mesmas normas e valores necessários para a boa convivência, para a vivência da justiça e do respeito mútuo.

Na fala dos professores, Aiello (2012) identificou a presença de certo saudosismo, como se a educação e os valores de antigamente fossem melhores que os atuais. Esses professores pareciam acreditar que a “solução” estava em “resgatar” o que era feito antigamente, como se os valores, conceitos e paradigmas do passado fossem suficientes para dar conta da complexidade das mais diversas relações de nossa sociedade pós-moderna.

Os dados analisados por nós e por Aiello indicaram, portanto, que o desenvolvimento da moralidade não era visto por esses professores como sendo uma tarefa precípua da escola (ainda que presentes no PPP). Essa crença também foi identificada nas falas em que os docentes atribuíram principalmente às famílias a responsabilidade pela educação com relação aos valores e às normas. As inúmeras respostas evasivas encontradas deixavam transparecer ainda que questões como essas não estavam claras e/ou pouco foram refletidas e discutidas.

É equivocada tal concepção de isenção da escola com relação à educação moral. Não é possível a essa instituição isentar-se dessa tarefa, visto que as relações que lá ocorrem se embasam em normas e comportamentos, transmitindo mensagens que dizem respeito à moralidade (o que é bom ou mau, certo ou errado). Se para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum, a escola se caracteriza como um local altamente propício para tais experiências. É nesse ambiente que o sujeito irá conviver com o âmbito público (no sentido de coletivo) e estabelecer relações de igualdade, sendo, portanto, o espaço em que se pode favorecer o desenvolvimento das diversas relações de cooperação e reciprocidade.

As análises das entrevistas e das observações mostraram que cada professor tinha uma concepção particular de moral e dos valores, não havendo consenso sobre

⁶ Para a transcrição dos trechos da entrevista e dos protocolos de observação, recorreremos à formatação acima adotada para diferenciá-los das citações bibliográficas.

quais eram os mais importantes, qual o significado de conceitos como respeito e autonomia, muito menos sobre como trabalhá-los. Dessa forma, os professores atuavam de acordo com sua concepção de moral, que se refletia em suas atitudes no dia a dia. Com relação a esta indefinição e inconsistência que leva cada professor a trabalhar com a educação moral do seu jeito, Puig et al. (2000) analisam:

É impossível conceber uma escola democrática sem considerar alguns valores que orientam o seu funcionamento. A melhor organização escolar e as melhores propostas curriculares perdem o sentido se não se coordenar aos valores que a escola defende. Os valores podem ser formulados claramente ou podem ficar implícitos na mente dos educadores e das educadoras, mas devem ser guias que motivem o trabalho do coletivo docente (p. 29).

Foi visto no quadro teórico que características como as almejadas pela escola, autonomia, cooperação, criticidade, responsabilidade, assertividade e cidadania dependem de um processo de construção a partir da interação do sujeito com um ambiente sociomoral cooperativo, em que os alunos tenham oportunidades para vivenciar e refletir sobre os valores e as regras. Para o alcance desses objetivos, apenas boas intenções e nobres metas não são suficientes, sendo necessárias propostas relacionadas à educação moral, tais como a formação de valores, expressão de sentimentos, resolução dos conflitos, entre outros procedimentos que favorecem relações interpessoais mais respeitadas, justas e cooperativas. Para favorecer a construção de personalidades, éticas é preciso dar conta tanto do juízo quanto da ação moral, atuando na formação da identidade. Tais propostas são coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que no tema “ética”, propõem justamente essa reflexão e a vivência de relações de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo na escola.

Apesar de almejar essa formação moral, não fica clara no PPP a maneira pela qual a escola pretende trabalhar para alcançar tais objetivos. Encontramos propostas claramente expressas apenas no que se refere à criatividade e à criticidade:

Desenvolver a criatividade e a consciência crítica através de discussões e debates. [...] Desenvolver o raciocínio crítico do aluno perante assuntos e temas da atualidade através de discussões, leituras e produção de texto (PPP, 2011, p. 103).

De fato, pesquisas indicam que o emprego de situações em que há debates e discussões é excelente oportunidade de desenvolvimento da criticidade e capacidade de argumentação, assim como para identificar e coordenar as diferentes perspectivas, entre outros (BIAGGIO, 1997; OLIVEIRA, 1994a; HERSH; REIMER e PAOLITTO, 1984; PEREZ, 2002; PIAGET, 1977; PUIG, 1998, 2004; PUIG et al, 2000; TARDELLI, 2007; VINHA, 2001). Piaget (1932/1977) considera que a crítica nasce da discussão e esta, por sua vez, só é possível numa relação de respeito mútuo, entre iguais. O autor afirma que a cooperação não conduz o sujeito à simplesmente obedecer às regras impostas, quaisquer que elas sejam, mas sim, “a uma ética de solidariedade e reciprocidade”.

Em direção oposta do que comumente se acredita, cooperação não significa consenso ou acordo; muitas vezes a cooperação quer dizer discussão que produz a reflexão e a verificação objetiva. “Mas uma discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios” (MENIN, 1996, p. 52). A cooperação é fonte de valores construtivos, é a partir dela que irão aparecer os sentimentos de justiça, daquilo que é justo e injusto e o sentimento de um bem interior.

A escola também compreende como sendo importante a interação entre os alunos, principalmente por meio de trabalhos em grupo, como descrito a seguir.

Mediante os conteúdos apresentados trimestralmente, pretende-se proporcionar uma interação entre os alunos, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas e exercícios propostos, identificando aspectos consensuais na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e também aprender com eles (PPP, 2011, p. 72).

Em uma pesquisa sobre como as crianças aprendem a cooperar, Benlhocch (1987) chama a atenção das escolas quanto às possibilidades de fazer proveito das relações interindividuais entre os companheiros. Assim, podem ser oportunizadas atividades em pequenos grupos, com o objetivo de aproveitar a maneira com que as crianças agem para convencer as outras e para modificar seus pontos de vista. É necessário um extenso desenvolvimento para que os seres humanos tenham a possibilidade de cooperar entre si, uma vez que não nascem sabendo cooperar. Em vista disso, é importante que as crianças possuam oportunidades para coordenar seus pontos

de vista e buscarem soluções, assim como serem encorajadas para se auxiliarem mutuamente. A escola deve proporcionar possibilidades de construção das relações interindividuais, por meio de experiências de um coletivo, estimulando a aprendizagem da cooperação e favorecendo um desenvolvimento de todas as possibilidades psíquicas da criança.

Os trabalhos em grupos propiciam nas crianças o estabelecimento de relações que orientam na solução de uma tarefa, sendo eles fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos. Esse tipo de atividade exige uma dinâmica embasada nos sistemas de relação, que leva as crianças a buscarem respostas coerentes. Também, permite estabelecer vínculos uns com os outros, pois com as diferentes formas realizadas e suas consequências, as crianças são levadas a dar uma ou outra explicação sobre o que acontece. Por fim, os resultados são mais proveitosos do que quando essas atividades são realizadas de forma individual.

Porém, mesmo sabendo dessa importância, ao realizar observações sistemáticas nas salas de aula, nesta pesquisa, não encontramos o emprego de debates e pouquíssimas vezes presenciamos a realização de trabalhos em grupo nessas classes. Esse fato parece indicar que as ideias, valores, objetivos e propostas contidos no PPP não representavam as concepções dos professores, nem estavam presentes em suas práticas diárias.

Aiello (2012), ao questionar esses mesmos professores e gestores sobre a forma como os valores ou como a moralidade era trabalhada na escola, encontrou que 45,5% das respostas não foram objetivas e pouco claras mesmo quando ela retomava a pergunta em outro momento, sendo categorizadas como “evasivas”. Assim como, 36,4% eram consideradas como “particular” porque indicavam que o professor trabalhava os valores da maneira como achava que deveria fazer, sem estudo ou teoria que o fundamentasse, tampouco havia qualquer sistematização de conteúdos ou planejamento. Foi encontrado ainda que 18,1% das respostas denotavam que os valores eram trabalhados por meio de “doutrinação”. Ainda que de forma não sistematizada ou planejada, o docente transmite, instrui, moraliza, utiliza sermões, censuras e lições de moral.

A autora concluiu que na instituição que investigamos, o trabalho com a moral não foi estudado, refletido, discutido ou planejado pelos profissionais que a integram (professores, funcionários, gestores), como evidencia a fala de uma professora do 9º ano, que reproduzimos a seguir.

Pofª GIS - Tudo é muito baseado no nosso bom senso. É, então, os valores... a gente fala muito sobre regras na escola, sobre a importância de várias coisas, o cuidado com o ambiente, cuidado com a nossa sala de aula, cuidado com várias coisas. Isso daí é sempre dito, mas é muito geral

O ensino da moral ocorre em qualquer escola de forma indireta, ou seja, valores são transmitidos por meio de um currículo oculto, como por exemplo, pela forma como os professores trabalham os conteúdos, lidam com as regras e com os conflitos interpessoais, se relacionam com os alunos, organizam o ambiente sociomoral e físico. Esse ensino também ocorre de forma direta, ou intencional, por meio de projetos, atividades, ensino direto, procedimentos sistematizados ou não, entre outros.

Enfocando especificamente os gestores da instituição pesquisada por nós, ao serem questionados por Aiello (2012) sobre como eram trabalhados os valores na escola, encontramos dados semelhantes: 50% de maneira “particular”, 25% “doutrinação” e 25% “evasivas”. Desse modo, 25% (doutrinação) das respostas acreditavam que o trabalho com os valores era realizado por meio da transmissão, na qual o professor “passa” os valores e conhecimentos para os alunos e estes ouvem e os adquirem, sem qualquer vivência ativa. Metade (50%) acreditava que era feito um trabalho de maneira mais pessoal (particular), sem planejamento e assistemático, de acordo com o desejo de cada professor (confirmando novamente a falta de coletividade do grupo escolar). Ainda obtive respostas (25%) em que os gestores não conseguiam esclarecer como ele era realizado (evasiva), deixando transparecer que não houve uma reflexão para desenvolver uma proposta em educação moral.

Para exemplificar como na prática esses professores trabalhavam com a doutrinação, como se a moral fosse pronta e acabada, colocaremos a seguir excertos de nossas observações que ilustram esta forma de trabalhar com a moral. Em um determinado dia, em uma aula do 3º ano, foram trabalhados os provérbios populares, que apesar de alguns deles envolverem valores ligados à moral, a docente não utilizou este tema para desenvolver a mesma, apenas explicou o significado para as crianças visando a leitura e a escrita.

(3º ano)

Em uma atividade sobre provérbios, quando a docente falou o conhecido “Mentira tem pernas curtas” e ao explicar o significado para os alunos disse:

- Tá vendo. É que nem aqui na sala se tem alguma mentira, rapidinho a gente desvenda, ou eu ou vocês.

Segue outro exemplo de outro momento da mesma aula.

(3º ano)

Na aula, quando discutia o provérbio: Pimenta nos olhos dos outros é refresco. A docente explicou:

- Você não está sentindo, por isso acha que é tudo fácil. Que nem quando tem um problema na sala.

E em outro provérbio: Quando um não quer dois não brigam, ela explicou:

- Se um de vocês não quiser brigar, não precisa brigar tem outras formas de resolver.

Quando questionamos a docente do 6º ano sobre os valores morais importantes, ela disse que, às vezes, ela parava a aula dela e trazia algum acontecimento de fora para conversar com os alunos. De acordo com as nossas observações, de fato isso ocorria, como no excerto a seguir.

(6º ano)

No começo de uma aula, a docente, ao ver que havia um aluno novo na sala, pergunta, entre outras coisas, se ele sabia ler e escrever. O menino disse que sim. Então, partindo disso, a docente começou a falar sobre a importância da alfabetização e relatou para os estudantes a seguinte história.

- Eu tenho um aluno no EJA que me contou que uma vez foi procurar emprego na BOSCH, sabem a BOSCH? Uma empresa grande...

As crianças disseram que sim, e ela continuou.

-Então só que aí não conseguiu o emprego porque não tinha o 2º grau completo. E ele me confessou que na época de estudar ele só vinha para a escola para brincar, para vadiar. Então por isso vocês têm que estudar!

Durante a fala da professora, as crianças permaneciam quietas apenas ouvindo.

Diante desse exemplo e da resposta da docente, fica patente que ela não discutia com os alunos os acontecimentos de fora ou da escola, mas sim moralizava. Na realidade, ela acreditava que se deveria ensinar os estudantes por doutrinação. A professora aproveitava qualquer oportunidade para mostrar o que é certo e errado, como

se para ela fosse muito claro o que é certo e o que é errado. Assim, mostrava que acreditava que as crianças não deveriam ter vivência na sala de aula para discutir o que é certo ou errado, mas sim apenas obedecê-la, contrariando a citação do autor, a seguir.

Vimos que Piaget afirma que a lição de moral não deve de forma alguma ser proscrita. Entretanto, não podemos esquecer que ele acrescentava que tal lição *não pode dar frutos se não houver uma verdadeira vida social no interior da sala de aula* (LA TAILLE, 2009, p. 256, grifo do autor)

Ainda em relação à doutrinação da moral, muitos professores confundem a moralidade com religiosidade. A professora do 6º ano mostrou em nossa entrevista que acreditava nessa relação, como no excerto que segue abaixo.

Profª ELZ – Olha, eu tenho muitos anos de trabalho. Então eu venho percebendo que uma das principais coisas é o valor espiritual. As crianças de hoje parassem que... eu não sei se pelo fato da família pai e mãe estar saindo para o trabalho o valor espiritual por exemplo, está sendo deixado de lado. Então eu acredito que se a criança tem uma crença, seja lá qual for ela vai respeitar mais, a si próprio e aos seus colegas.

Com essa resposta, a docente mostrou que acreditava que se a criança tivesse uma crença (religiosa) iria respeitar mais a si e aos colegas. Segundo a concepção da professora, a igreja dá um suporte para a pessoa ser mais ética, como se alguém não pudesse ser ético se não tivesse religião. Diante disso, podemos dizer que a concepção de educação moral da docente era muito coerente com a sua prática, pois nas seções de observação da pesquisa, isto se tornou relevante na prática da docente, como o fato de ela rezar o “Pai Nosso” no começo de todas as aulas com as crianças. Quanto a isso, La Taille (2009, p. 240) é enfático ao afirmar: “Em suma, pode haver, sim, moral sem religião e, logo, pode existir juízo moral sem referências a mandamentos divinos”. Além disso, ao discutir se as escolas deveriam ter aulas de religião para trabalhar a ética, o autor aponta que qualquer forma de ensino religioso fere o princípio da laicidade da escola pública, seria portanto um retrocesso.

Os docentes acreditavam também que uma forma de “aprender os valores” era por meio de constrangimentos e humilhações. Por isso, era muito comum, durante as aulas, observarmos situações de críticas, exposições, insultos e censuras, como nos excertos a seguir.

(3º ano)

A professora andava entre as fileiras de carteiras para ver as atividades que estavam sendo realizadas pelos alunos. Ao ver que um menino não tinha feito muitos exercícios, ela diz:

- Para de ser preguiçoso!

(3º ano)

Quando alguns alunos da sala estavam conversando, a docente disse:

- Tem gente que vai passar vergonha na frente da estagiária. Vai levar castigo para casa. Tem gente que está “por um triz”, não é PAU⁷?

Seguem outros excertos em que os professores utilizavam humilhação para ensinar os alunos:

(6º ano)

A vice-diretora entrou na sala para dar os bilhetes para os alunos que precisavam ir para o reforço escolar. Quando a gestora saiu da sala, uma menina que recebeu o papel fala para a professora que ela mora longe e não conseguiria ir embora da escola se ficasse no reforço. A docente então respondeu para a menina na frente de toda a sala:

- Se vira nos trinta, filhinha. Você ficou o primeiro, segundo e terceiro... e não aprendeu, agora tem que fazer ginástica para aprender.

(3º ano)

Um garoto foi duas vezes ao banheiro no momento em que a professora autorizou a ida dos alunos de acordo com a fileira em que sentavam. Os colegas contaram o que ele fez para a professora. A docente então disse em tom irônico para o menino na frente dos colegas:

- Você não vai mais ao banheiro e vai ter que trazer uma fraldinha para a escola!

Naquele momento a docente e os demais alunos da sala começaram a rir.

Esse método educativo é utilizado pelos educadores e pais de maneira muito equivocada, pois acreditam que assim “ensinam” às crianças valores e disciplina. Mas,

⁷ A fim de preservar a identidade dos participantes da entrevista, substituímos o nome por abreviações (as três primeiras letras de cada nome).

La Taille (1996) nos mostra o contrário, pois ao utilizar humilhações, ao invés de impedir novas infrações, acaba por fomentá-las. O autor complementa ainda que:

Temer decair perante os olhos alheios e ser humilhado não são a mesma coisa. No primeiro caso, age-se de forma a manter a dignidade; no segundo, ela já está perdida, e tem-se ou pessoas acanhadas ou que rompem com o olhar alheio, passando a ser “desavergonhadas”. A solução é exatamente contrária: reforçar, no aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral (p. 23).

O mesmo autor nos mostra ainda que “humilhações ou experiências repetidas de vergonha, moral ou não, podem abalar a busca de autoestima e, em nossos termos, de autorrespeito, fazendo a criança abandonar a busca dos valores que lhe querem impor, e aderir a outros, que podem ser diametralmente opostos” (2002, p. 172). Ou seja, ao agir dessa maneira, o professor autorizava e incentivava o emprego dessa mesma forma de tratamento entre eles. Sendo assim, os professores, de maneira implícita, fomentavam os apelidos pejorativos entre eles e o *bullying*.

Analisando o conjunto de dados coletados por nós e por Aiello (2012), evidenciou-se que o trabalho com os valores ou com a moralidade não possuía sistematização ou qualquer planejamento. Não havia um projeto coletivo, estudo ou consenso sequer pelos objetivos relacionados a que tipo de pessoa gostariam de formar, quanto mais sobre como poderia ser feito. Assim, cada professor realizava seu trabalho da maneira que acreditava ser melhor, pautado principalmente no senso comum. Constatou-se também que os docentes não percebiam que o tempo todo passavam mensagens morais para seus alunos, de que as normas e os valores eram transmitidos nas inúmeras situações presentes no cotidiano escolar. Apoiados na crença equivocada de uma aparente neutralidade, de que a escola deve ter trabalho com o conhecimento como objetivo primordial e ainda em uma concepção de desenvolvimento moral bastante reducionista, utilizavam práticas coercitivas implícitas sem terem consciência desse processo. Considerando que é impossível evitar a influência moral sobre os alunos em uma escola, Goergen (2007, p. 745) faz um alerta:

Parece razoável que isso não aconteça de forma inconsciente e difusa pelo assim chamado currículo oculto, mas que seja explicitada, discutida e orientada para a formação de um sujeito moral autônomo, crítico e responsável. Retomando o pensamento de Adorno, é necessário que a educação seja transparente em sua finalidade humana, assumindo uma postura moral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 7), no Tema Transversal Ética, ao refletir sobre a educação moral presente nas escolas, caminha nessa mesma direção: “Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões”.

No decorrer desse item, mostramos que a escola, em seu Projeto Político Pedagógico, tinha como meta o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da criticidade, da responsabilidade e da cidadania. Todavia, sabemos que há uma grande distância entre um projeto que visa à autonomia e uma escola que, de fato, a favoreça. Esse desenvolvimento não irá ocorrer por transmissão direta, nem é decorrente de um desenvolvimento maturacional, mas sim de um processo de construção, sendo necessário que a criança possa fazer experiências morais. Portanto, um projeto que tenha como finalidade educar para a autonomia, precisa no dia a dia conceder um lugar relevante às relações interpessoais, com intervenções apropriadas e o oferecimento de situações que auxiliem a criança a desenvolver-se em todos os aspectos. Para tanto, é preciso que haja estudo, reflexão sobre a prática, discussão e construção coletiva desse trabalho. Apesar de árdua tarefa para ser colocada em prática, a formação moral e ética dos alunos não pode ser desconsiderada por uma instituição que pretende efetivamente atingir tais objetivos.

Dando continuidade à análise dos dados, será abordado no próximo item o ambiente sociomoral das três salas participantes da pesquisa. Tentaremos perceber como eram estabelecidas as relações interpessoais nos ambientes das classes.

4.2 Ambiente Sociomoral

Como já evidenciado na revisão da literatura, estudos mostram que a escola exerce influência no desenvolvimento moral de seus alunos, de forma intencional ou não (ARAÚJO, 1993; BAGAT, 1986; DEVRIES e ZAN, 1995; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000, 2003). Esses estudos indicam que a qualidade das relações sociais

interfere nesse desenvolvimento, portanto faz-se necessário precisar a natureza do ambiente social em que a criança interage na escola.

DeVries e Zan (1998, p. 17) definem o ambiente sociomoral como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”. Ou seja, esse ambiente se compõe por todas as experiências dos alunos em que há interação com o outro, nos mais diversos momentos da rotina escolar.

Caracterizamos o ambiente de uma sala de aula de dois tipos diferentes, podendo ser um ambiente mais cooperativo ou mais coercitivo (havendo nuances entre eles), dependendo da forma como o professor age, organiza e entende as relações interpessoais e os conteúdos a serem trabalhados. Num ambiente mais coercitivo predominam as relações de coação, que são caracterizadas pela desigualdade entre as partes, ou seja, um indivíduo possui mais autoridade ou detém um poder maior de atuação sobre o outro. Nesse tipo de relação não há trocas efetivas, reciprocidade ou cooperação, portanto o sujeito não é levado a perceber o ponto de vista do outro, muito menos a coordenar as diferentes perspectivas. Prevalece, portanto, a relação adulto-criança, pois as relações entre pares não são favorecidas, as decisões são centradas no professor, as aulas são excessivamente expositivas e as atividades realizadas individualmente. As regras são impostas pelo professor e objetivam a obediência e a submissão, assim como na resolução dos conflitos dos alunos, o adulto emprega sanções expiatórias e utiliza linguagem que humilha, demonstrando desconfiança e julgamento de valor (DEVRIES e ZAN, 1998). Sendo assim, esse ambiente tende a retardar o desenvolvimento moral e intelectual infantil.

Já no ambiente cooperativo, as relações de cooperação estão sempre presentes, que são definidas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo. É a vivência da democracia, cuja prática efetiva solicita a descentração, visto que existe a constante necessidade de trocar os pontos de vista e as experiências, na tentativa de coordenar as diferentes perspectivas e as ações para estabelecer regras igualitárias. Nesse ambiente, os conflitos são trabalhados como oportunidade de aprendizagem das regras e valores, utilizando-se de sanções por reciprocidade apenas quando necessário, pois ela tem por objetivo a reparação do dano e a tomada de consciência. A linguagem é respeitosa, não utilizando humilhações e julgamento de caráter. As regras são elaboradas e discutidas pelo grupo e estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos; as atividades propostas

são planejadas considerando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto e solicitam a ação do sujeito sobre o objeto, o educando é ativo em relação ao conteúdo. O ambiente cooperativo promove o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos, favorecendo o alcance da autonomia.

Entre os extremos representados pelas relações de coação e pela cooperação, há os níveis intermediários, porém acaba predominando uma ou outra influência. Dessa forma, se uma escola almeja a formação de pessoas autônomas moralmente e intelectualmente é preciso cuidar da qualidade do ambiente sociomoral oferecido. Encontramos no PPP da instituição pesquisada, como anteriormente apresentado, que a escola possuía também tal formação como uma de suas principais metas.

Cada vez mais, queremos nos empenhar para cumprir o papel da escola que contribui para a formação intelectual de nossas crianças e jovens, assim como trabalhar para a consciência crítica e a formação de valores: solidariedade, justiça, honestidade, respeito, cuidado (PPP, 2011, p. 6).

Assim sendo, para que alcance esses nobres objetivos de desenvolver a consciência crítica e a formação de valores morais nos alunos, seria fundamental que construísse um ambiente sociomoral cooperativo em que o aluno pudesse ter a oportunidade de vivenciar os valores que pretendiam desenvolver.

Em vista disso, consideramos necessário qualificar o tipo de ambiente oferecido nas classes que fizeram parte da amostra deste estudo. Para tanto, utilizamos um instrumento denominado “*Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas*” (RAMOS, 2011), (Apêndice D). Adaptada de Tognetta (2003), essa autora atribui pontuações a diferentes fatores presentes nas salas de aula que, em seu conjunto, permitem pensar esses ambientes em níveis de cooperação e seu contrário. Para cada item são atribuídos pontos de 1 a 3, numa escala crescente, de propostas mais coercitivas a propostas de maior cooperação. O resultado da soma desses pontos caracteriza um ambiente coercitivo (até 107 pontos), propenso à cooperação (de 108 a 140 pontos) ou cooperativo (a partir de 140 pontos).

A partir das observações sistemáticas em uma sala, em cada uma das seguintes séries (3º ano, 6º ano e 9º ano), coletamos informações para o preenchimento do instrumento referentes: às relações interpessoais, tanto professor-aluno quanto aluno-aluno; às regras; à organização do conteúdo; entre outros aspectos, como mostra a figura seguir.

Aspectos observados	Caracterização do Ambiente coercitivo	Caracterização do ambiente cooperativo	
Quanto às regras	Estabelecidas no início das aulas como um todo a ser seguido.	Estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno.	
	São impostas pelo professor e objetivam a obediência e a submissão.	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.	
	São lembradas constantemente com o intuito de coagir o sujeito.	Professor e aluno têm consciência das regras lembrando-as de seu cumprimento e das razões para cumpri-las.	
Quanto às relações professor-aluno O professor	Atribui elogios valorativos.	Atribui elogios apreciativos permitindo que os próprios alunos construam uma imagem positiva de si.	
	Aconselha e moraliza.	Proporciona momentos em que os alunos expressem seus sentimentos.	
	Grita, ordena, dirige as ações dos alunos.	Considera as ideias de todos.	
	Faz uso de punições, sanções expiatórias e recompensas.	Utiliza sanções por reciprocidade estabelecendo, assim, uma relação de confiança entre autoridade e o aluno.	
	Centraliza todas as decisões.	Dá oportunidade de assunção de papéis.	
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia.	Circula entre os alunos, questionando suas atividades.	
	O aluno	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o.	Permite as manifestações de sentimentos dos alunos e assim promove a construção do autocontrole e do autoconhecimento.
		Tende a trabalhar sozinho e não admite o trabalho em grupo e a colaboração.	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente.
		Faz distinções e emite preconceitos.	Relaciona-se com todos os alunos sem fazer distinções.
		Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos.	Organiza sozinho os materiais que usou.
Precisa da solicitação e ordem constante do professor para cumprimento das tarefas.		Apresenta iniciativa para resolver situações diversas.	
	Resolve seus problemas com agressão física ou verbal.	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos.	

	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las.	Avalia seu próprio comportamento e atitudes, expressando espontaneamente suas opiniões e sentimentos.
	Considera a ausência do professor um “alívio” e a possibilidade de brincadeiras e desvio das atividades.	Permanece em sala, trabalhando normalmente na ausência do professor.
Quanto às atividades propostas	O planejamento das atividades é integralizado no início das aulas e é seguido rigorosamente pelo professor.	O planejamento das atividades considera sugestões e/ou interesses dos alunos.
	As atividades seguem livros didáticos ou apostilas já pré-estabelecidas.	As atividades são propostas com desafios.
	As atividades são planejadas desconsiderando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.	As atividades são planejadas considerando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.
	Todos os alunos fazem as atividades ao mesmo tempo.	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos.
	O uso de materiais diversos é demonstrativo por parte do professor.	Há uso de materiais diversificados e próximos da realidade dos alunos.
	A disposição física da classe permite que sejam separados os “alunos-problemas” e que se confirme o silêncio absoluto. Carteiras enfileiradas.	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos.
	Os jogos são organizados em momentos finais da aula ou fora desse espaço físico, em aulas de Educação Física ou dias especiais.	São oferecidas propostas de jogos para o trabalho com os conteúdos.
	Todas as atividades são planejadas pelo professor e aplicadas concomitantemente com todos os alunos.	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia.
	Os alunos, dispostos em carteiras enfileiradas, escondem suas respostas para que outros não as copiem.	As atividades propostas favorecem a cooperação.

Fonte: Tognetta (2003).

Figura 13 - Caracterização dos ambientes coercitivo e cooperativo.

Os resultados das pontuações obtidas por cada classe indicam que os três ambientes foram considerados coercitivos (até 107 pontos), de acordo com o instrumento utilizado, sendo que o 3ª ano obteve 84 pontos, o 6º ficou com 83 e o 9º ano com 93 pontos. Dessa forma, a média das três classes foi de 87 pontos, o que denota que as

relações eram coercitivas, pautadas no respeito unilateral, as professoras centralizavam as decisões, determinavam o que podia ou não ser feito, resolviam os problemas e impunham as normas, comandando os grupos.

Foi visto que, tendo como meta a construção da moralidade, é preciso que o ambiente escolar proporcione continuamente relações de cooperação, e isto incluiria o tipo de vínculo que os professores estabelecem com seus alunos, é preciso favorecer a quantidade e a qualidade da interação social; minimizar o autoritarismo do adulto, evitando pressões e coerções, assim como o uso de recompensas e punições. Em um estudo sobre o que os jovens valorizam no professor, Galego e Becker (2008, p. 132) concluem que ele pode fazer a diferença na vida de um jovem ao estabelecer uma relação de cooperação e de respeito mútuo, influenciando sua constituição moral. Em concordância com essa ideia, Dubet (1997, p. 58) argumenta:

Não acredito de jeito nenhum que a pedagogia consistiria em reconciliar os alunos e professores, em torná-los amigos. Mas, me parece que deve haver regras de vida em grupo partilhadas, isto é, que o mundo da escola seja um mundo em que haja uma cidadania escolar. Haveria, em termos de educação para a cidadania, coisas fundamentais a serem feitas, ou seja, verdadeiros contratos de vida comum entre os professores e os alunos, obviamente que suporiam obrigações para estes alunos, mas também obrigações para os professores.

Ao qualificarmos o ambiente sociomoral das classes como um todo, se evidenciou o quão distantes os educadores estavam de favorecer aos seus alunos o alcance dos objetivos que almejavam quanto à formação em valores. La Taille (1994, p. 19) mostra com clareza essa relação:

no que tange à moralidade, as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação; por conseguinte, grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em “verdades reveladas” por deuses variados ou por “doutores” considerados a priori como competentes e “acima de qualquer suspeita”.

Visando comprovar essa inferência e dar continuidade à apresentação e análise dos dados, aprofundando o olhar sobre as diversas dimensões presentes nesse ambiente, serão apresentadas, nos próximos itens, as seguintes unidades de análise: a organização do espaço físico das classes; a postura do professor e o trabalho com o conhecimento; as

intervenções nos conflitos interpessoais; a indisciplina; o processo de elaboração e legitimação das regras.

4.3 Organização do espaço físico das classes

A forma como a escola e as salas de aula estão organizadas é reflexo do trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço. Não há como dissociar a organização dos materiais da forma como os professores pensam, preparam e aplicam suas aulas, evidenciando assim suas concepções pedagógicas. Da mesma forma, os valores e significados de educação, de aluno e de escola estão refletidos nos espaços, como afirma Zarankin (2001, p. 41):

Os prédios são objetos sociais, e como tais estão carregados de valores e sentidos próprios de cada sociedade. No entanto, não são um simples reflexo passivo desta, pelo contrário, são partícipes ativos na formação das pessoas. Dito de outra forma, a arquitetura denota uma ideologia, e possui a particularidade de transformá-la em “real” (material), para desta forma transmitir seus valores e significados por meio de um discurso material.

A escola pesquisada tinha um único portão de entrada. Ele era fechado no momento em que as aulas iriam começar (na parte da manhã às 7h, à tarde às 12h30 e no período noturno às 19h). Os alunos que chegassem depois do horário tinham que pedir para o guarda, que ficava em uma guarita bem próxima do portão, para abrir. Desse modo, antes de se dirigir para a sala de aula, esses alunos atrasados eram encaminhados pelo guarda até a secretaria para que fossem anotados estes atrasos no livro de ocorrência da escola. Em volta de toda a escola havia grades e cercas, mostrando assim o controle e a desconfiança da escola em relação aos seus alunos e as outras pessoas da rua.

Ao andar pela escola, pouco se via trabalhos de alunos expostos, denotando que não privilegiavam o compartilhar com os demais membros da escola suas produções. Na escola havia apenas um mural com recortes de imagens de jornal.

As salas permaneciam fechadas quando não estavam sendo utilizadas, ou seja, no momento de entrada, intervalo e saída eram trancadas pelos professores. Atitudes como essas demonstram a pouca confiança dos educadores da escola em relação aos alunos, por acreditarem que eles poderiam depredar o ambiente ou até mesmo furtar objetos. Os banheiros, no período da tarde (do Ensino Fundamental II), também permaneciam trancados durante as aulas, sendo abertos antes e depois delas e durante os intervalos. Essa providência foi tomada depois de inúmeras ocorrências nas quais os alunos estavam “bagunçando” nos sanitários.

Da mesma forma que o prédio escolar, o espaço físico das classes também mostrava as concepções sobre o ensino e a aprendizagem, refletindo a forma como o trabalho com os conteúdos era realizado. O mobiliário consistia somente da mesa do professor, das carteiras dos alunos e de uma lousa. Na sala do 3º ano havia também o armário da professora. Não havia, em nenhuma das salas, materiais que refletissem as produções dos estudantes como cartazes, folders, painéis etc., nem mesmo prateleiras, caixas, livros expostos, revistas, computadores, canetas, tesouras, papéis variados, materiais didáticos, entre outros. O armário da professora permanecia trancado ou aberto apenas para o seu manuseio. Na parede havia apenas alguns mapas expostos e em cima da lousa o alfabeto e números.

No armário da professora do 3º ano, havia entre outras coisas uma reserva de materiais básicos, como apontador, lápis, borracha que poderiam ser utilizados pelas crianças com autorização dela, quando os alunos esqueciam os seus materiais ou terminava o seu uso. No 6º e 9º anos não havia armários para os professores na classe, apenas na sala dos professores (um pequeno armário onde podiam guardar seus materiais).

Os alunos de todos os níveis traziam seus materiais de casa, que eram de uso individual. Muitos possuíam somente o “essencial” devido ao fato de as famílias pertencerem a um nível socioeconômico baixo.

As carteiras dos alunos, em todas as salas, eram dispostas em fileiras, uma atrás da outra. Foi observada disposição diferente das carteiras apenas em um determinado dia, quando a professora do 9º ano distribuiu a letra de uma música e como não havia cópia para todos os alunos, eles tiveram que se sentar em duplas para acompanhar a atividade. Essa forma de organização do espaço, dos materiais e das carteiras da sala denota uma concepção empirista de ensino-aprendizagem em que a interação social não é importante, havendo, portanto, o predomínio de atividades individuais. Assim, o

silêncio é valorizado como necessário para que nada distraia o aluno das aulas expositivas e dos exercícios passados pelos docentes. As trocas sociais deveriam acontecer extraclasse, principalmente durante o recreio. Na sala de aula predominava a interação adulto-criança.

Em suas obras, Piaget (1932/1977) explicita a importância da interação social entre os pares no desenvolvimento moral das crianças. Segundo o autor, essas relações criança-criança favorecem a descentração natural do indivíduo nos primeiros anos de vida e as relações de respeito mútuo. Nessa mesma perspectiva, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que salas com organizações semelhantes às descritas na escola pesquisada não ajudam a desenvolver a autonomia moral dos alunos, assim como não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo.

Diante desses apontamentos, se evidencia que tanto o espaço físico da escola quanto das salas de aula não favoreciam o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual de seus alunos. O controle, o silêncio, a atenção constante e a não movimentação eram consideradas condições necessárias para que a aprendizagem acontecesse.

Assim como a organização do espaço físico, é fundamental no ambiente sociomoral das classes os trabalhos com os conhecimentos e as posturas dos professores, que também influem no desenvolvimento moral dos alunos. Por isso, no próximo item analisaremos a relação de autoridade que os professores exerciam e a forma como trabalhavam os conteúdos.

4.4 O trabalho com o conhecimento e a postura do professor

A postura do professor perante os alunos é de fato algo que influi diretamente na aprendizagem dos conhecimentos e no desenvolvimento moral e cognitivo dos estudantes. Em um levantamento realizado na escola pesquisada, com o objetivo de reconhecimento dos alunos da unidade escolar, os educandos definiram a influência do professor no processo de aprendizagem. Ele foi descrito no Projeto Político Pedagógico 2011, da seguinte forma:

Um dos pontos mais interessantes da pesquisa foi quando os alunos manifestaram o que os leva a ter mais facilidade ou dificuldade em aprender. Na opinião dos alunos, fica mais fácil aprender quando o professor explica bem, brinca, elogia o aluno, utiliza dinâmicas ou recursos diferenciados. Alguns também expressaram a preferência ou a maior facilidade em aprender em determinadas disciplinas. Por outro lado, os alunos afirmaram que têm mais dificuldade em aprender quando o professor grita, briga ou fica nervoso; não explica muito bem ou explica muito rápido. Nesse ponto algumas disciplinas foram destacadas como Português e Matemática. Alguns alunos percebem também que eles próprios não prestam atenção nas aulas (PPP, 2011, p. 9).

Diante desse levantamento, podemos perceber que a relação que o professor estabelece com seus alunos, tanto no âmbito afetivo quanto no domínio dos conteúdos, é de fundamental importância para o bom desenvolvimento escolar dos alunos. Em pesquisa realizada por Gallego e Becker (2008) foi evidenciado que características os adolescentes apontam nos professores que consideram significativas. Dentre as diversas características apontadas às autoras, foram sintetizadas em três grupos:

1. Estabelecer uma relação de amizade, troca afetiva e respeito mútuo com o aluno, onde há espaço para a expressão espontânea e livre, em um ambiente de cooperação, em que seja possível discutir questões teóricas e particulares.
- 2- Ter domínio do conteúdo que vai trabalhar.
- 3-Saber auxiliar o aluno em sua construção de conhecimentos, sendo eficiente em sua tarefa (p. 128).

Assim como os pais na família, na escola os professores também devem exercer o papel de autoridade com as crianças. No desenvolvimento moral e intelectual, esses adultos que são autoridades se tornam fundamentais, pois as crianças necessitam destes adultos para auxiliá-las durante os processos do seu desenvolvimento. Em seus estudos, La Taille (1999) define autoridade: “Diz-se de alguém que ele tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece” (p. 10). O que diferiria uma relação de autoridade de uma autoritária seria, portanto, o abuso do poder, isto é, na relação com autoridade há naturalmente o poder, na segunda este é exacerbado, há coação, imposição. Nesse sentido, faz-se necessário diferenciar obedecer de respeitar, pois, muitas vezes, há a obediência devido à falta de outra escolha, como o uso de força, de diferentes hierarquias de poder, mas não ocorre a legitimação de quem obedece, portanto não há o respeito.

Nas salas observadas na pesquisa, verificamos que o trabalho com o conhecimento, realizado pelos professores, refletia uma concepção empirista de aprendizagem. As atividades se baseavam quase exclusivamente na memorização, na cópia e na realização de exercícios em folhas de atividades ou dos livros didáticos. Os materiais utilizados pelos alunos eram predominantemente folhas, cadernos, lápis e canetas. Os docentes perdiam muito tempo colocando o conteúdo na lousa para os alunos copiarem, atendendo a um estudante enquanto os outros esperavam, aguardando a maior parte dos alunos acabarem para dar início a outra proposta de atividade. Em todos os momentos, os professores instruíam claramente o que os alunos deveriam fazer, estando no centro do pedagógico, como ilustram os exemplos a seguir:

(3º ano)

Após a leitura de uma história para a turma, a professora colocou algumas palavras do livro na lousa para que os alunos separassem por sílabas e classificassem. Ela começou a escrever, mas ficou na dúvida de quais palavras colocar, então parou de copiar e ficou pensando. Naquele momento, uma menina sugeriu uma palavra para a docente e ela apenas respondeu:

- Pode deixar que eu faço!

Após a leitura de histórias, a docente costumava distribuir fichas para os alunos preencherem, semelhantes à que segue.

Nome: _____

Livro: O gato e o escuro Autor: Mia Couto

Escreva a sua opinião sobre a história e desenhe a parte que você mais gostou ou achou interessante:

Fonte: Ferreira (2012).

Figura 14 - Atividade do 3º ano.

No caso, ela havia contado um Conto Africano e na hora de explicar como deveriam preencher a ficha ela dizia:

- Desenhem o que mais chamou atenção na história e fala que na história tem bastante tensão, conflito, bastante briga entre os animais.

E continuou:

- Para desenhar, vocês têm que se lembrar que a história se passa onde?

As crianças responderam em coro:

- Na floresta!

- Então tem que desenhar árvores. Quem são os personagens principais?

- O coelho e o leão – responderam os alunos.

A professora acrescentou:

- O coelho tem orelhas e o leão tem juba.

Em muitas aulas, predominavam as questões repetitivas, respondidas em coro. As perguntas pareciam se caracterizar em um jogo de adivinhação para ver quem daria a resposta correta; os problemas apresentados buscavam uma única forma de resolução. No excerto que relata a orientação sobre como realizar a atividade do Conto Africano, constatamos que a docente esperava que as crianças apresentassem a resposta que ela considerava correta. Procurava-se evitar os erros e corrigi-los rapidamente quando ocorriam. Os docentes pareciam desconhecer que as situações e atividades que propiciam o aparecimento das verdadeiras crenças e de formas de resolução próprias dos alunos são oportunidades valiosas para saber o que eles realmente compreendem, para entender os juízos e as concepções, para investigar os caminhos de seus pensamentos, para a coleta de dados importantes para subsidiar o planejamento sobre o que precisa ser trabalhado com eles, adequando as situações propostas às necessidades dos mesmos. Na prática, a mensagem transversal que passavam era a de que o erro é vergonhoso, é ruim e precisava ser evitado. Ainda não compreendiam que o erro é inevitável e bem-vindo, pois irá servir de “mola propulsora” para um acerto posterior. Assim, na tentativa de evitar que os alunos errassem, o docente também dificultava a aprendizagem dos estudantes, que confiassem em suas ideias, que se tornassem responsáveis.

Sob esse ponto de vista, o indivíduo fica sem coragem de expressar seu pensamento, por medo de falar alguma coisa errada, pelo medo da crítica, do erro. Há também o receio da exposição, do “olhar de outrem”, do juízo do grupo, do que as pessoas vão pensar do que foi dito (das gozações, dos julgamentos). Assim, também se aprende, desde pequeno, a dar respostas certas, a satisfazer o professor ou o grupo, geralmente, dizendo mais o que imaginam que deva ser dito e não o que se crê, fazendo com que o indivíduo se torne uma pessoa dependente da aprovação exterior. Kamii (1976) esclarece que há uma ligação indissolúvel entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o desenvolvimento do seu ego. A autora exemplifica essa relação ao mostrar que, quando contradizemos uma resposta autêntica de uma criança, estamos fazendo com que ela duvide de si própria, porque, desprovida da estrutura cognitiva necessária, ela ainda não tem meios de compreender o seu erro.

Alguns docentes justificavam a utilização de atividades dirigidas para conter as conversas dos alunos, pois acreditavam que se não fosse dessa forma eles não

aprenderiam, pois precisariam de silêncio para se concentrar. Em trecho retirado da entrevista da professora do 3º ano, quando questionada sobre a disciplina dos alunos, evidencia-se essa concepção de ensino.

Profª CRI -Eu já estudei em salas barulhentas e eu sei que pouco se assimila. Então meu objetivo maior é trabalhar de forma direcionada, aí aquele aluno que também tem dificuldades ele vai se enquadrando, ele vai compreendendo a aula com a participação de todo mundo.

Além de fichas, os professores de todas as séries utilizavam também livros didáticos distribuídos para os alunos no começo do ano. Os estudantes não participavam minimamente da escolha ou elaboração dos conteúdos; devendo se adaptar a um programa e a propostas que não levavam em conta as características de desenvolvimento e os interesses do sujeito que aprende. Em geral, se submetiam à realização das atividades mecanicistas, como a apresentada a seguir sem questionar.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 15 - Atividade do sistema solar do 3º ano.

Dessa forma, obrigados a permanecerem horas sentados, os alunos demonstravam tédio enquanto assistiam seus professores transmitirem as informações de conteúdos que não tinham sentido para eles, enquanto tinham que copiar repetidamente os conteúdos na lousa e enquanto realizavam as inúmeras folhas de exercício diariamente. Parecia que cabia ao aluno tão somente que se apropriasse dos conteúdos, manifestasse interesse, realizasse as atividades da forma correta e no tempo estipulado, seguisse as regras sem questionar e devolvesse o conteúdo e as técnicas memorizadas corretamente demonstrando, assim, que o “ensino” teve êxito. DeVries e Zan (1997 p. 138) apresentam estudos que indicam, contudo, que “quando uma abordagem fortemente autoritária é combinada com uma forte ênfase sobre as matérias escolares, as crianças avançam menos em seu desenvolvimento sociomoral”. As pesquisadoras alertam que não pode ser defendido como sério um ensino das matérias escolares que resulta em prejuízo para o desenvolvimento sociomoral das crianças.

Apesar do que constava no PPP (2011, p. 103), sobre a importância dos trabalhos em grupo e dos debates, “Desenvolver a criatividade e a consciência crítica através de discussões e debates”, as atividades, em sua maioria, eram realizadas individualmente, pois a interação social entre os alunos não era valorizada, ao contrário, deveria ser evitada, pois atrapalhava a concentração. Contrária a essa ideia, na visão construtivista, o trabalho em grupo é visto como favorável e necessário tanto para o desenvolvimento intelectual quanto moral. Os alunos constroem o conhecimento de forma ativa, agindo sob o objeto do conhecimento, estabelecendo relações. Nesse sentido, eles devem interagir com desafios que necessitem explorar, pesquisar e interagir com os demais alunos para resolver, favorecendo assim o desenvolvimento de sua capacidade intelectual e moral.

A escola ativa pressupõe ao contrário uma comunidade de trabalho, com alternância entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos mais intelectuais (PIAGET, 1932/1977, p. 62).

Por pautarem suas ações em uma visão empirista, os docentes acreditavam que as crianças deveriam aprender igualmente, por isto davam as mesmas atividades para todos que também deveriam realizá-las no mesmo tempo. Dessa forma, era muito

comum presenciar cenas em que os professores, ao perceberem que uma grande parte da sala já havia terminado de realizar determinada tarefa, acelerassem os demais para também concluíssem, como ilustram os exemplos a seguir.

(3º ano)

As crianças realizavam uma ficha de atividade a pedido da professora. Ao perceber que uma parte da sala já havia concluído a tarefa, a docente disse:

- Quem não terminou acelera que já deu o tempo. Eu vou começar a outra, no caderno, com quem já acabou.

Os professores esperavam que os alunos realizassem as atividades no mesmo ritmo, no espaço de tempo determinado por eles. Controlavam quando deveriam começar, como realizar e quando encerrar.

(3º ano)

A professora passava distribuindo uma folha de atividade que deveria ser realizada pelas crianças enquanto os alunos copiavam da lousa a ficha técnica da história que tinha sido contada por ela. Ao receber a folha, um garoto começou rapidamente a respondê-la. A docente então disse ao menino:

- Espera! Vocês pecam pela ansiedade. Quem já terminou de copiar da lousa vai fazer a leitura do texto e não fazer a atividade correndo.

Para Vinha e Mantovani de Assis (2009, p. 123), tais professores não têm consciência de que:

almejam um ideal de aluno, um tipo padronizado, que aprenda do mesmo jeito e no mesmo ritmo, que estejam sempre atentos e tenham os mesmos comportamentos dóceis, tentando controlar, num espaço com dezenas de sujeitos ‘únicos’, as formas de mover-se, de falar, de estar e de aprender.

As autoras consideram, ainda, que ao planejar as atividades pela “média” da classe, exigindo que os alunos façam as mesmas coisas, o professor ingenuamente espera que todos se interessem, desenvolvam e aprendam da mesma maneira.

Moreno (apud Oliveira, 1994b) afirma que o conhecimento é utilizado como forma de submissão quando o aluno é obrigado a aceitar como ato de fé aquilo que não compreende. Desse modo ele se habitua a substituir a razão pela crença, como anteriormente visto. Contudo, para o autor, essa submissão se manifesta também

“quando na teoria ou na prática pedagógica e psicológica, se confunde a rapidez com a capacidade intelectual” (p. 9). Essa confusão estava bastante presente na instituição pesquisada. Além de ser realizada da forma “correta”, era também valorizado que as atividades fossem feitas rapidamente, sem desvios de atenção ou perda de tempo. Por conseguinte, as pressões para que os exercícios fossem realizados no tempo pré-determinado eram recorrentes.

(3º ano)

A escola mandou banana para as crianças comerem no final da aula, quando um menino levantou para pegar uma a docente disse:

- Ah só veio pegar a banana, neh? Você já está no 8? - referindo-se ao número do exercício.

O menino respondeu que sim, e a professora completou:

- Ah então resolveu a bronca, neh?

(3º ano)

Quando estava no final da aula, a professora disse para um aluno:

- Conseguiu terminar?

A criança fez que sim com a cabeça. A docente completou:

- Nada que uma bronquinha não resolva.

Brooks e Brooks (1997 p. 113) refletem que, com essa postura, em vez de ajudarem os alunos a "buscar" e "pensar", o enfoque destes professores está no "seguir" e "obedecer" e complementam:

Quando uma professora organiza a dinâmica da sala de aula de forma a que ela seja a única a determinar o que está "certo" na mesma, a maioria dos estudantes aprende a se conformar com as expectativas sem críticas, a abster-se de questionar as diretrizes da professora, a pedir permissão da professora para se movimentar na sala e a olhar para ela em busca de avaliação julgadora. O resto se desobriga. Dar aos alunos o poder de construir seus próprios entendimentos, então, é percebido por estes professores como uma quebra ameaçadora do pacto hierárquico não-escrito, mas amplamente entendido, que vincula professores e alunos.

Havia diferenças quanto à forma como as 3 professoras participantes se relacionavam com seus alunos. Aquelas mais coercitivas eram consideradas pelos alunos como sendo “chatas”, pois, segundo eles, elas “gritavam e brigavam por qualquer coisa”. Uma das professoras era considerada “legal”, por ser menos coercitiva

ao cobrar as regras dos alunos, por preocupar-se em planejar propostas de atividades nas quais eles fossem mais ativos e por incentivá-los a participarem das aulas. Diferente dos demais educadores, esta docente consultava os estudantes para decidir alguns detalhes das atividades propostas como, por exemplo, sugestões de músicas que se interessavam para serem trabalhadas. Procurava envolvê-los, levando materiais diferentes para as aulas, como por exemplo, o retroprojetor. Contudo, apesar de demonstrar boa vontade e empenho, na prática ela não conseguia realizar as propostas a contento, perdendo o controle dos alunos que, eufóricos, acabavam gritando e falando ao mesmo tempo, dificultando o desenvolvimento das atividades.

Coerente com a concepção de aprendizagem, a escola utilizava procedimentos de avaliação baseados quase exclusivamente na linguagem escrita, sendo realizadas por meio de provas bimestrais. Elas solicitavam mais a reprodução do que a construção do conhecimento e tinham como objetivo aprovar ou reprovar. Dessa forma, possuíam uma função estática de classificar o aluno num padrão determinado, atribuindo notas. Na instituição pesquisada, o ato de avaliar, portanto, não era compreendido como uma forma de se repensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada (LUCHESE, 2003). A seguir traremos dois exemplos, um de matemática e outro de português.

E. M. E. F. _____
 CAMPINAS _____
 ALUNO(A): _____ n° _____ 6° _____

Gabriela está brincando de esconde-esconde
 faça ajuda-la a encontrar os colegas
 calcule as expressões e compare os resultados
 obtidos com os números da tabela

Luciana : $1100 - 220 \times 4$
 Alexandre : $80 + 40 : 8$
 Ricardo : $306 \times 4 + 108 \times 14$
 Brincila : $3801 : 7 + 1001 : 13$
 Maurício : $(607 - 388) \times 8 - 92514 : 102$
 André : $113771 - 310 \times 208$

Escondido	Criança
atrás da árvore	620
atrás da porta	85
atrás do muro	49291
no porão	220
embalagem da sacada	845
dentro do carro	45673
atrás do carro	2736

Fonte: Ferreira (2012).

Figura 16 - Prova do 6º ano de matemática.

A GENTE FAZ A FESTA
Exaltasamba – part. Mr. Catra

Ela curte um funk
Ela é de balada
Ela gosta da Night, ela é de beber
Ela toma um drink
Junto com as amigas
E só chega em casa ao amanhecer...

Ela vive a vida tão intensamente
Não vejo maldade é só curtição
Quando a gente ama, não vê defeito
Ela é a dona do meu coração...

HEY! HO! HEY!

Quando existe sentimento
A gente vê por dentro
A gente chuta o balde
A gente faz amor
Tudo é tão perfeito, puro e verdadeiro,
Tudo é cem por cento
quando existe amor...

Se faltar dinheiro, o amor intera.
Em qualquer momento
o amor é professor
Quando existe amor, fidelidade impera
Tudo dá saudades, nada causa dor...

De dia ela que dá um trampo
De noite sou eu
E mesmo com o desencontro
A gente se escolheu
Feito o sol e a lua
A história continua
Nosso romance com certeza
Foi Deus quem escreveu...

E mesmo com tanta fofoca
A gente tá aí, se amando
E se respeitndo pra não destruir
Tanto entusiasmo,
vamos ser exemplo!
De amor e honestidade sem se dividir...

A gente se conhece,
A gente faz a festa,
De dia, de noite, no carro, na rua
Tudo de bom, releza pura...

A gente se conhece. A gente faz a festa,
De dia, de noite, no carro, na rua
Quando é paixão ninguém segura...

Parte II – Análise da música escolhida pela turma: A GENTE FAZ A FESTA -
Exaltasamba – part. Mr. Catra

A- Figuras de Linguagem:

1. O autor utiliza ANÁFORAS para dar certo ritmo ao texto. Anáfora é a repetição de palavras no início de versos ou orações. Essa repetição cria uma estrutura e imprime certo ritmo ao texto. Retire do texto da música versos que exemplifiquem a utilização de ANÁFORAS:

2. A elipse é uma outra figura de linguagem usada nessa música. Elipse é a omissão (supressão, retirada) de um termo que a situação ou contexto permitem facilmente entender. O leitor é que tem que completar o sentido da frase com o seu entendimento.
Explique o sentido dos versos abaixo onde há elipse:
"De dia ela que dá um trampo
De noite sou eu"

3. INVERSÃO: é a colocação das idéias em uma ordem inversa à ordem natural da oração. O objetivo é chamar atenção para a primeira ideia colocada, dizendo que essa ideia é mais importante. A inversão também pode ser usada para manter o ritmo ou a rima da música. Observe os versos abaixo e reescreva-os em ordem DIRETA e não na ordem invertida como aparecem na música:
E mesmo com o desencontro _____
A gente se escolheu _____
Nosso romance com certeza _____
Foi Deus quem escreveu... _____

4. O uso de rimas também é claro nessa música. Copie da música:
a) 3 rimas perfeitas (quando as palavras terminam com sons idênticos):

b) 3 rimas imperfeitas (quando as palavras terminam com sons que não são exatamente iguais):

B- Compreensão do texto:

5. Você acha que o autor está feliz com o jeito de ser de sua amada exemplificado na primeira estrofe? Justifique sua resposta.

6. Explique, com suas palavras, qual é a mensagem da música para você. Utilize versos da música como exemplos para a sua resposta.

Fonte: Ferreira (2012).

Figura 17 - Prova de Português.

Não há que negar que, no processo educativo, avaliar os alunos é algo necessário e positivo, o problema é a forma como avaliamos e como a utilizamos. Atividades como as explicitadas acima eram muito comuns na escola pesquisada, o problema é que exigiam dos alunos um conhecimento reducionista da matéria, ou seja, apenas que decorassem como fazer e o que responder. Não mostravam de fato o raciocínio do aluno, nem tampouco refletiam sua aprendizagem.

A avaliação é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Nesse sentido, tem como objetivo a promoção, a construção e organização do conhecimento (HOFFMANN, 1997). Em um processo de avaliação bem conduzido, o aluno passa a ter referências que possibilitam o desenvolvimento de sua aprendizagem. No entanto, os educadores dessa escola pareciam conceber a avaliação como uma forma de julgar os sucessos ou fracassos do aluno. Em nossas entrevistas com os participantes, não foi identificada a necessidade de maior fundamentação visando a adoção de práticas avaliativas que garantissem a aprendizagem de todos os alunos.

Da mesma forma, para esses professores, as práticas instrutivas correntes funcionavam, não havendo necessidade de modificá-las. Quando havia um mau desempenho nas provas por determinados alunos, esses professores pareciam acreditar que era devido ao desinteresse deles. Não viam a qualidade do ensino com um fator importante nesse processo, nem o desinteresse como consequência dela.

Com relação ao interesse, sabemos que, apesar de a motivação estar no aluno, as condições ambientais interferem muito nesse processo. Boruchovitch e Bzuneck (2009), não desmerecendo o necessário o envolvimento da escola como um todo influenciando o clima da sala de aula, apontam as seguintes dimensões da classe que parecem repercutir nesse aspecto: as atividades de aprendizagem ou a forma como o conteúdo é ensinado; a autoridade do professor; as formas de valorização e reconhecimento; os agrupamentos sociais e o clima da sala; o processo de avaliação; e o emprego do tempo. Como se vê, sobre esses fatores, o professor possui amplo poder de decisão, pois é na organização da escola e do espaço de sala de aula que ele possui um efetivo campo de atuação, que deveria ser assumido com conhecimento e competência. Os autores afirmam também que entre as várias maneiras de promover uma boa motivação, a principal é que o próprio professor se coloque como modelo de pessoa que gosta do que faz. Além do envolvimento dos alunos no projeto da disciplina e na seleção dos conteúdos que tenham sentido para eles, destacam que a atividade proposta deve desafiar-los (mas que seja um desafio passível de ser realizado, sendo que para isto é necessário esforço e engajamento). Novamente, é ressaltada a importância de se construir na sala de aula um ambiente acolhedor em que o aluno se sinta pertencente, reconhecido no seu esforço em aprender, legitimando e nunca desmerecendo a sua dúvida ou dificuldade.

Boruchovitch e Bzuneck (2009) esclarecem que aulas muito expositivas, atividades mecanicistas, cópias e exercícios repetitivos prejudicam a motivação. O professor contribui para desmotivar o aluno e gerar ansiedade por meio de atitudes como críticas excessivas, comparações, rígidas avaliações, cobranças com alto nível de exigência, emprego de formas impróprias de avaliar a aprendizagem, pressões com relação ao tempo para realizar as atividades, emissões de *feedbacks* negativos e a promoção de um clima hostil e competitivo na classe. Como se vê, tais características prejudiciais à motivação estavam presentes quase o tempo todo nas classes investigadas. Assim, como a aula frequentemente era desinteressante, o professor não era reconhecido pelos alunos com autoridade competente com relação ao que coordenar e auxiliar na busca pelo conhecimento. Foi visto que a autoridade existe quando a pessoa reconhece o outro como tal e não por imposição. Muitas vezes, por não conseguir exercer tal função, eram utilizados procedimentos coercitivos para obter o “controle” sobre a classe, tais como ameaças e chantagens, como no exemplo que se segue:

(6º ano)

Durante a aula, quando os alunos começaram a conversar muito, a professora falou em tom severo:

- O 3º trimestre agora vai ser para valer, não vai ter a moleza desse trimestre. Vocês se preparem!

Gomez-Palácio (1995) menciona que ainda persistem antigos paradigmas em educação, mas que eles não são eternos e que qualquer professor deve se revisar e se atualizar continuamente, para que não se tornem escravos dos mesmos. A seguir, são mencionados alguns desses paradigmas, os quais foram identificados na práxis pedagógica dos participantes deste estudo:

- O professor é aquele que sabe tudo e vai ensinar ao aluno que nada sabe;*
- O professor é o que ensina, fala, explica, determina o que será “dado”, planeja e o aluno aprende;*
- É preciso aprender bem as coisas, ou seja, repetir várias vezes para fixar, para saber de memória os conteúdos dos livros;*
- o aluno deve estar bem atento e não perguntar antes de terminar a exposição do conteúdo; “ao final da aula serão dadas algumas explicações”;*
- Há perguntas que não têm resposta imediata: “mais tarde serão entendidas”;*
- Os alunos devem seguir um mesmo ritmo de aprendizagem; “quem fica para trás... será reprovado”;*

- *Deve-se evitar o erro ou corrigi-lo;*
- *Não posso me desviar do conteúdo assinalado no programa;*
- *Preocupo-me com o produto final e não me atendo tanto ao processo;*
- *Para a aprendizagem, é necessário que a classe seja disciplinada e silenciosa;*
- *Quanto mais produção ou folhas de atividades preenchidas, mais forte é o ensino;*
- *Os conflitos devem ser resolvidos rapidamente ou evitados;*
- *É preciso brilhar frente ao supervisor;*
- *Quanto mais tarefa se der ao aluno, melhor; assim, os pais verão o quanto seu filho tem que trabalhar em casa.*

Em síntese, a forma como o conteúdo era geralmente trabalhado apresentava características de um sistema fechado (WICKENS, 1976), em que a aprendizagem e o ensino são vistos como um processo cumulativo e linear. Os conteúdos eram pré-determinados e agrupados em sequência hierárquica. Assim, para passar de uma etapa para outra era preciso que os alunos dominassem a anterior, caminhando do simples para o complexo, aumentando paulatinamente a dificuldade. Os conhecimentos eram predominantemente factuais (ensino de fatos e técnicas) e deveriam ser memorizados e repetidos nas provas. Mesmo com a professora polivalente, o conteúdo era fragmentado em áreas específicas, não havendo inter-relação entre as disciplinas.

Em pesquisa de Becker e Gallego (2008), anteriormente mencionada neste trabalho, pôde-se constatar que os professores vistos como significativos pelos alunos eram os que não utilizavam coação em suas práticas e estabeleciam uma relação de respeito mútuo e cooperação com eles. Destacou-se a relevância do bom relacionamento entre professor e aluno, bem como o quão indispensável é o professor no trabalho para a formação do conhecimento e também da moral de seus alunos. Em um ambiente cooperativo, a autoridade passa a ser decorrente de os alunos se sentirem respeitados tanto nas relações interpessoais como no tempo “produtivo” quando estão com o professor.

Na prática, parecia que os professores tinham como as duas maiores preocupações a administração do comportamento e a transmissão dos conteúdos, empregando para tanto mecanismos de regulação externa que “funcionassem” de forma a fazer com que os alunos realizassem as atividades e se submetessem às regras. Vale a pena refletir sobre as prováveis consequências desse processo:

A ênfase na obediência faz com que as crianças duvidem de si mesmas, além de provocar outras condições necessárias para a submissão. A experiência educacional preocupada em prestar informações corretas destrói a curiosidade e leva à estupidez intelectual e a um comportamento cheio de mal-entendidos egocêntricos - com um "verniz escolar". A regulação autoritária das lições escolares reforça a heteronomia moral e intelectual. A heteronomia intelectual que acompanha a heteronomia moral reflete-se numa atitude passiva para com as idéias dos outros - uma atitude não questionadora e acrítica - e numa baixa motivação para raciocinar (DEVRIES e ZAN, 1997, p. 138).

Piaget, em seus estudos, mostra que o desenvolvimento intelectual e o moral estão diretamente relacionados, ou seja, para que haja o desenvolvimento da autonomia moral é necessária a intelectual.

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiriam ser livre moralmente (PIAGET, 1947/2005 ,p. 61).

Do mesmo modo que o trabalho com o conhecimento e a postura do professor, a forma como os educadores lidam com os conflitos interpessoais também refletem a concepção pedagógica e interferem diretamente no desenvolvimento da moralidade das crianças e jovens, pois os tipos de intervenções transmitem mensagens sobre os valores e as regras. Cientes da importância de tal dimensão, tão presente nas escolas, será realizada uma análise, no próximo item, dos conflitos observados no cotidiano escolar e dos processos de intervenção dos educadores.

4.5 Os conflitos

Na perspectiva construtivista, que fundamenta este trabalho, os conflitos interpessoais são interações em desequilíbrio, percebidos por comportamentos externos de oposição, ou por manifestações sutis da afetividade, tais como, expressões, tom de voz, gestos, quando eles não são tão evidentes. São vistos como importantes para o

desenvolvimento moral do indivíduo, constituindo-se como excelentes oportunidades por parte dos sujeitos para a construção de recursos mais evoluídos na resolução de seus problemas em suas relações com os outros. São de situações que podem ser favoráveis para a promoção do posicionamento e do entendimento pessoal, além do reconhecimento e validação dos próprios sentimentos e dos outros. Os conflitos, se bem trabalhados, podem auxiliar na validação e reflexão de valores e regras. Tal concepção é evidenciada em Vinha e Mantovani de Assis (2008, p. 7) da seguinte forma:

Quanto aos conflitos interpessoais, a perspectiva construtivista os compreende como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. São vistos como oportunidades para que valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender.

A forma como o educador lida com os conflitos transmite uma mensagem a respeito dos mesmos e sobre como devem ser resolvidos. É preciso inicialmente compreender que o conflito pertence aos envolvidos, não cabendo retirá-los de tais situações, apresentando a resolução ou contendo-os como geralmente os professores fazem. O docente deve auxiliar para que os envolvidos opinem na resolução do problema, na tentativa de que possam coordenar as diferentes perspectivas. Devem também incentivar a tomada de consciência das ações, ou seja, estimular a reconstituição do fato em outro plano, promover a reflexão sobre as consequências dos atos nos sentimentos e nas relações e encorajar que eles mesmos apresentem outras possibilidades de atuação. Para Vinha e Mantovani de Assis (2008, p. 7), o conflito deve fazer parte do currículo e o professor deve agir auxiliando os alunos em sua resolução:

Os educadores que possuem esta concepção compreendem o conflito e sua resolução como partes importantes do “currículo” tanto quanto os outros conteúdos que devem ser trabalhados e não apenas o vendo como um problema a ser resolvido. De acordo com essa perspectiva, ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los deve-se aproveitá-los como oportunidade para auxiliar os alunos a reconhecer as perspectivas próprias e as dos outros e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis, respeitadas e cooperativas para as partes envolvidas.

Contrariando os apontamentos acima, nas observações desta pesquisa, não se constataram intervenções dos adultos nos conflitos que indicassem tal concepção, ou

seja, intervenções que ajudassem os alunos a utilizarem resoluções mais evoluídas, pautadas no diálogo e na coordenação de perspectivas. Muito pelo contrário, foi visto que o conflito dentro da escola era visto como algo negativo, e que não deveria ocorrer dentro da unidade escolar. Essa concepção ficava evidente porque, assim como identificados por Vinha (2003), foi observado que os professores lidavam com os conflitos de quatro formas diferentes: ignoravam, intervinham tomando-os para si e resolvendo-os, contendo-os ou evitando-os. Nesse sentido, não utilizavam os conflitos como possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Em diversos momentos, os professores, ao presenciarem um conflito, resolviam de maneira pontual, sem reflexão e participação dos envolvidos. Na realidade, esses docentes viam os conflitos como sendo sinônimo de indisciplina, brincadeira da idade ou incivilidade, por isto não percebiam que eles eram casos de desrespeito com o outro e que isto deveria ser trabalhado. Dessa forma, os professores tomavam o conflito para si, com o objetivo de conter de maneira rápida o problema, acreditando que desta forma reestabeleceriam o equilíbrio do ambiente rompido pelo conflito e exerceriam seu papel de autoridade. Para ilustrar essa forma de resolução de conflitos, relatamos uma situação ocorrida em nossa observação, extraída dos protocolos de registro.

(3ºano)

Em determinado momento da aula, como era de costume, os alunos estavam sentados em fileiras. Então, um menino começou a reclamar com o colega que estava com a cadeira a sua frente, pois não conseguia enxergar direito o que estava escrito na lousa a ser copiado. A docente, ao ver a cena, se dirigiu ao garoto e disse:

- Dá para você pedir licença, que é mais bonito? – em voz alta.

O menino da frente já estava se movimentando, dirigindo para outro lugar, mas mesmo assim, a professora se virou com o mesmo tom de voz para o outro aluno e disse:

- E dá para você trocar de cadeira?

O colega então foi para outra carteira que estava vazia.

Vejamos outro exemplo, também ocorrido nessa mesma turma:

Na volta do recreio, uma aluna dirigiu-se aflita à professora dizendo:

- Professora, o LEO me bateu no recreio, deu um tapa na minha cara!

A docente então respondeu que deveriam conversar com o menino também para saber o que aconteceu. Ao se aproximarem dele, a

garota repetiu o acontecimento. O menino então rapidamente se defendeu:

- Ela que começou me provocando...

O menino tentou se defender, mas foi interrompido pela professora dizendo:

- Pede desculpas agora para ela! – com o tom bravo de voz.

O menino então fez o que a professora mandou. Mesmo assim, a docente ficou com o olhar forte, “olhando feio” para o menino. E os dois alunos foram cada um sentar em seu lugar.

Em sua pesquisa, Dedeschi (2011), ao analisar os bilhetes da escola para a família, constatou que, conforme avançava a escolaridade, os bilhetes relacionados a conflitos “entre pares” diminuía, sendo assim quase que a totalidade dos bilhetes nas séries finais do ensino fundamental II eram bilhetes de conflitos “com autoridades”. Para a autora, esses resultados evidenciam o fato de os professores considerarem os conflitos entre pares como indisciplina e, além disso, a escola só levava em conta estes conflitos quando deixavam marcas físicas e assim havia a necessidade de serem justificados para a família. Esses conflitos ocorriam principalmente com as crianças pequenas, pois a escola não conseguia evitar o contato entre eles e prever as atitudes que machucavam. Já, em séries mais avançadas, os professores evitavam situações que podiam favorecer o contato físico e os adolescentes utilizavam-se mais de agressões psicológicas (xingamentos, apelidos, entre outros) nos conflitos. A autora, ainda, que agressões psicológicas são tão ou mais graves que as físicas e deixam marcas difíceis de superar, como os frequentes casos de *bullying*.

Como se observa, na escola pesquisada, o conflito entre pares era visto como algo pontual e contido rapidamente. A professora impunha a “solução”, geralmente unilateral e reducionista. Quando ela resolvia os conflitos sem a participação dos alunos, não proporcionava para os envolvidos uma reflexão sobre suas ações, nem a coordenação de perspectivas e desta forma dificultava perceberem as consequências de seus atos. Assim como não favorecia o reconhecimento dos sentimentos dos envolvidos, tampouco a busca de soluções que fossem satisfatórias para ambos. Também não foram observadas situações em que os professores colocassem questões que ajudassem os envolvidos a pensarem em outras formas de lidarem com os conflitos, sem precisar provocar ou agredir.

A comparação entre a forma como um professor construtivista e outro que não segue esta perspectiva resolve os conflitos é explicitado em Vinha (2000, p. 351):

O professor construtivista reconhece que o conflito vivido pelas crianças não lhe pertence, assim sendo não lhe cabe resolvê-lo retirando-as do mesmo. Frequentemente, o que ocorre é o contrário, ou seja, o professor retira as crianças do controle do próprio conflito ou problema, atribuindo a si próprio a resolução dessas situações vividas pelos alunos.

Assim como é muito frequente os professores intervirem resolvendo os conflitos sem a participação dos envolvidos, em determinados momentos também acabam por ignorar os conflitos que estão ocorrendo na sala. Essa atitude ocorre principalmente quando tais conflitos não afetam os docentes diretamente, bem como o andamento de suas aulas. O excerto retirado dos protocolos de observação exemplifica essa análise.

(6ºano)

A sala de aula dessa turma tinha muitas carteiras, em maior quantidade do que deveria para o espaço da sala. Os alunos tinham pouco espaço entre uma carteira e outra, ficavam espremidos e com dificuldade para se movimentarem. Certa vez, uma aluna chamou a docente e reclamou que a colega sentada na carteira da frente estava com a cadeira muito para trás, “esmagando-a”. A docente apenas respondeu em voz alta para a menina:

- Eu não estou aqui para ficar trabalhando com picuinhas de alunos, não!

Nesse exemplo, também fica evidente que o conflito entre pares era visto como algo menor. Sendo assim, a docente mostrou que nesse momento acreditava não ser seu papel trabalhar com os conflitos entre os alunos, ignorando-os quando considerava “bobeira” da idade ou indisciplina. Para ela, esse tipo de problema deveria ser facilmente resolvido pelos envolvidos, sem perceber que muitas vezes os alunos não conseguem resolver sozinhos os conflitos que aparentemente são os mais simples. Desse modo, a docente mostrou desconhecer que esses alunos estavam em uma fase de seu desenvolvimento na qual coordenar o seu interesse com o do outro é algo ainda difícil. É preciso observar como os alunos estão solucionando os conflitos antes de intervir. Longe de “deixá-los à própria sorte”, esta observação mostra as estratégias que eles estão empregando para que, a partir delas, o professor planeje mediações que os ajudem a superar dificuldades. Crianças e jovens têm capacidade limitada de resolver problemas, controlar impulsos e coordenar perspectivas. Quando não conseguem por si

próprios, precisam de ajuda, ou seja, de intervenções construtivas. Isso não significa, como foi visto, assumir um conflito que é deles, tirando-os do processo de resolução.

O fato de os docentes ignorarem o conflito entre pares ocorria com frequência na escola, mesmo em situações que envolvessem desrespeito, como insultos e outras formas de agressões verbais. Os professores, frente a um conflito ou problema entre os colegas da sala, tomavam atitudes superficiais, tentando apenas conter o conflito para continuar o andamento da sua aula, desconsiderando assim a gravidade do problema e os sentimentos dos envolvidos. Em seus estudos, Leme (2004; 2006) investigou os conflitos na escola e em seus resultados encontrou que os educadores consideravam os conflitos entre os alunos e autoridade de maior importância e gravidade que os conflitos entre pares, considerando assim apenas “brincadeiras da idade”. A autora completa mostrando que, quando ocorriam situações de conflito entre os pares, os alunos eram deixados à própria sorte, sem se darem conta das consequências desses problemas para os envolvidos. Assim, mostravam de forma subliminar para os jovens e crianças que o respeito e a justiça não são de direito a qualquer ser humano, mas apenas das autoridades, sendo assim dava-se abertura para o aumento de casos de *bullying* e *cyberbullying*.

Os professores, algumas vezes, tentavam conter um conflito entre pares de forma superficial, apenas quando tomava proporções maiores e atrapalhavam o andamento de sua aula. Vejamos isso nos excertos que seguem.

(9ºano)

Em uma aula, um menino e uma menina estavam discutindo em tom de brincadeira, mas em determinado momento, o garoto a chamou de “biscate”. Todos da sala ouviram, emitindo diversos comentários e gritos eufóricos. A menina se mostrou chateada com o xingamento. Mesmo tendo presenciado o conflito, a professora apenas disse:
- VIT, não está fácil, não! – tentando conter a bagunça da sala.
Após esse breve comentário, a docente chamou a atenção do grupo para a realização da atividade e continuou dando sua aula normalmente.

(6ºano)

Os alunos estavam copiando um exercício da lousa. Uma menina disse para a outra em tom de voz alto:
- Para de olhar meu caderno!
A professora escutou e de forma irônica disse para a aluna que estava olhando o caderno:

- Você vai estragar se continuar olhando!- se referindo ao caderno da menina. E completou dizendo:

- E senta direito!

As duas alunas ficaram em silêncio e continuaram copiando da lousa.

Outra ação muito comum dos docentes era utilizar um conflito para evitar que novos acontecessem. Para isso faziam sermões, associavam a punições e criavam regras como, por exemplo, retirar ou proibir objetos envolvidos no problema. Para ilustrar essa situação cabe uma ocorrência.

(3º ano)

Durante a aula, após o recreio, uma menina bateu à porta da sala acompanhada da inspetora dizendo que não encontrava seu ioiô e querendo saber se o irmão tinha ficado com o dela. A professora perguntou para o aluno que respondeu que só estava com o dele e mostrou o seu ioiô que estava no bolso da calça. Diante dessa situação, alguns alunos da sala afirmaram para a docente que ele havia pegado o ioiô da irmã no recreio. Sem ouvi-lo, a professora então falou para o aluno que se ele não achasse o da irmã teria que dar o ioiô dele para ela. Ela mandou os dois irem resolver esse problema na diretoria, acrescentando:

- Só que fique bem entendido: escola não é lugar para trazer ioiô!

Enquanto os dois se dirigiam para a diretoria, ela falou ríspidamente para os demais alunos:

- Tá proibido o ioiô! Hoje não é dia de brinquedo, nem nada! Na hora do lanche é só para ir beber água, comer o lanche e ir ao banheiro. Não dá tempo de tudo.

Quando o aluno voltou para a sala, a docente se dirigiu a ele e perguntou, mas sem dar tempo para ouvir a resposta:

- Já resolveu? Deixa o ioiô lá na sua casa, você e sua irmã!

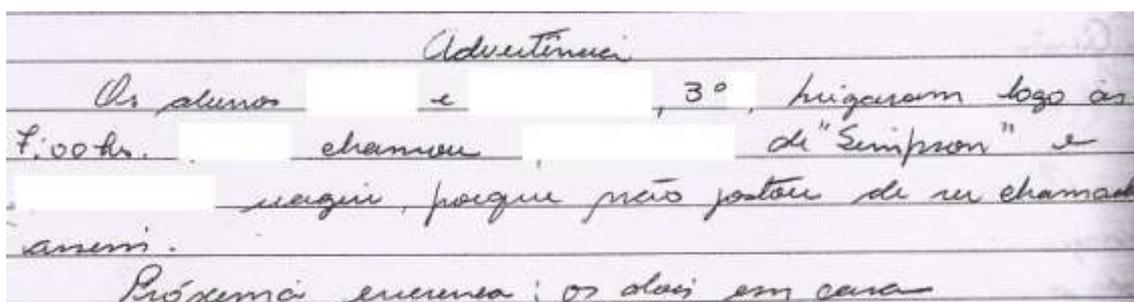
O menino apenas olhou para a professora e foi sentar no seu lugar.

Nesse exemplo e em alguns outros citados anteriormente, se percebe que em muitos momentos em que os conflitos ocorriam na escola os alunos não eram ouvidos pelos educadores, ou seja, não havia diálogo entre eles. As soluções eram impostas pelas autoridades que, ao invés de ajudar os alunos a lidar com os problemas, passavam a mensagem de que os conflitos atrapalhavam e eram sinônimos de indisciplina. Assim sendo, os professores pareciam acreditar ingenuamente que bastavam censuras e tratar com imposições que tais “problemas” se resolveriam.

Quando alguns conflitos ocorriam na sala de aula, ou mesmo nos recreios e intervalos, era recorrente os professores encaminharem os alunos para a direção que, em

geral, registrava o acontecimento em um livro de ocorrências. A análise desse documento indicava que os mecanismos utilizados pela direção para lidar com tais situações eram os mesmos que os dos docentes, ou seja, censuras, punições, lição de moral, resoluções impostas e unilaterais que atuavam nas consequências e não nas causas dos conflitos, entre outros.

Os excertos retirados do caderno de ocorrências da escola, comumente chamado de “livro preto”, contribuem para ilustrar essa ideia⁸.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 18- Advertência no livro de ocorrência para um aluno.

“Advertência⁹

Os alunos HER e LEO, 3ºano, brigaram logo as 7:00 horas. HER chamou LEO de “Simpson” e LEO reagiu, porque não gostou de ser chamada assim.

Próxima encrenca: os dois em casa.”

Em seus estudos, Piaget diferencia dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. Na primeira, não há relação entre a punição e o ato a ser sancionado, caracterizando-se pela coerção e pelo caráter arbitrário, objetivando apenas o sofrimento de quem cometeu o ato indesejável. Já na segunda, ou seja, por reciprocidade, relaciona a sanção com o ato a ser sancionado, possuindo o mínimo de coerção possível e objetivando o reparo do erro ou da atitude indesejada. Dessa forma, a sanção expiatória tende a punir enquanto que a sanção por reciprocidade visa educar. A análise dos dados coletados relacionados aos conflitos e à forma como os educadores lidavam com as desobediências às regras e à realização das atividades indica claramente o emprego constante de sanções expiatórias em tais situações. Contudo, se tal prática pode até

⁸ Abaixo das imagens estarão as transcrições literais dos conteúdos das mesmas utilizando apenas as iniciais dos envolvidos, pois o nome foi retirado com o intuito de preservar suas identidades.

⁹ Na transcrição das ocorrências e das entrevistas não foram realizadas correções das marcas orais dos entrevistados e da ortografia das anotações.

resultar em obediência a curto prazo, em longo prazo tende a promover o cálculo de risco, a relação custo-benefício, a mentira, a conformidade cega e a revolta (KAMII, 1992). Sendo que o cálculo de risco é quando o sujeito pondera a chance de ser pego, assim age quando ninguém está por perto, ou de forma que não saibam que foi ele. Já a relação “custo-benefício” ocorre quando o indivíduo calcula o “preço que irá pagar” por cometer uma infração. Além disso, o uso da punição pode levar à aprendizagem da mentira, pois os sujeitos podem partir de experiências em que eles falaram a verdade e foram castigados, então acabaram por sentir-se mal e se arrependem de terem contado, ao invés de as autoridades valorizarem a ação moral de contar a verdade, punem os indivíduos. Pode também causar a conformidade cega, que ocorre quando a pessoa obedece às ordens das autoridades independente de suas opiniões. Por último, a revolta pode ocorrer quando as autoridades consideram que uma criança que era “boazinha” por obedecer sempre passiva e reivindicar as ações, pois este aluno obedecia antes por temor à autoridade, mas com o passar do tempo o temor unilateral tende a declinar sendo substituído pelo respeito mútuo.

Dessa maneira, a punição não auxilia na autorregulação dos sujeitos, ou seja, essa medida não contribui para que o indivíduo compreenda a importância de algumas ações em detrimento de outras, como as que privilegiam o respeito mútuo, a imagem de si e com o outro. Piaget (1932/1977) ressalta que, quando um educador aplica uma sanção expiatória, se preocupa mais que a conduta repudiada não volte a acontecer, do que o sujeito compreenda e repare a sua ação. Sendo assim, o fato de o sujeito não repetir sua ação não significa que ele compreendeu as consequências que trazem, mas pode estar sob controle por temor (LA TAILLE, 1996). Em conclusão, mostra que as punições a longo prazo tendem a formar pessoas submissas, inseguras, acrílicas, que não conseguem resolver seus conflitos de forma construtiva. Com isso, para o anseio de formar sujeitos mais autônomos, é fundamental que essas práticas de utilização de sanções expiatórias sejam revistas pelos educadores.

Quando os educadores não davam conta de resolverem os conflitos em sala de aula sozinhos, além de encaminharem para a direção, também recorriam aos pais para eles resolverem, dessa forma terceirizavam o problema. Um exemplo pode ser visto na afirmação da docente do 6º ano para Aiello (2012).

Prof^ª ELZ: Quando existem problemas de conflitos que nós não conseguimos... assim, aqueles são mais sérios, aí é chamada a família para conversar.

Essa atitude de “terceirizar” o conflito para a família ajudar na resolução e ainda para auxiliar na obtenção do comportamento disciplinado do filho na escola é bastante encontrada nas escolas, como indicam os estudos de Dedeschi (2011), Ramos (2011) e Vinha (2003; 2007; 2011). Entretanto, apesar dos papéis da escola e da família serem complementares, também se diferem. Na família, é feita a socialização primária, trata-se de uma educação não sistematizada, que começa desde que o indivíduo nasce e aos poucos se relaciona com aqueles com os quais convive. Esse aprendizado é indispensável para a convivência no espaço privado, contudo insuficiente para a vida em sociedade. Em casa, as relações são assimétricas, isto é os pais têm mais poder que os filhos, a criança ocupa um lugar privilegiado e as relações se conservam, ou seja, por mais que o filho tenha um mau comportamento, sua mãe nunca deixará de ser a mãe e assim por diante, o que não ocorre na escola na qual a manutenção das relações depende muito de nossas ações.

Em nossa sociedade, a inserção da criança na vida pública ou coletiva ocorre formalmente por meio da escola, onde acontece a socialização secundária (DEDESCHI, 2011). Assim, junto com a aquisição do conhecimento, o aluno terá oportunidades de desenvolver competências necessárias para o convívio social, por meio da experiência das relações entre os iguais, da interação com a diversidade, da aprendizagem dos valores sociais e da necessidade de regras para se viver bem. É frequente que haja confusão nesses papéis, com a escola terceirizando aos pais problemas que são de sua responsabilidade e vice-versa, o que gera sentimentos de impotência e de sobrecarga de funções. Daí a importância de compreender como a escola pode contribuir para a aprendizagem da vida em sociedade e, conseqüentemente, da aprendizagem sobre como lidar com as dificuldades e conflitos inerentes neste processo pelos profissionais que nela atuam.

No entanto, esse conhecimento não é intuitivo, necessitando de boa formação, estudo coletivo, envolvimento dos atores da escola, reflexão, avaliação, aperfeiçoamento, o que não ocorria nessa instituição, como mostra Aiello (2012). A autora mostra ainda como esses profissionais atribuíam à família a responsabilidade principal pelos conflitos e dificuldades de relacionamento que tinham com os alunos,

muitas vezes isentando-se do que acontecia no espaço sob sua responsabilidade, tanto em relação à aprendizagem como ao comportamento social.

Além de empregarem regras, ameaças e punições, na tentativa de evitar que o conflito ocorresse novamente, era comum a utilização de sermões, exposições e lições de moral nestas situações. Vamos a outra ocorrência extraída do “livro preto”.

Devido a certos incidentes envolvendo troca de ameaças e agressões entre alunos do 6º e 6º, as turmas foram advertidas pela professora (com a Profª no 6º e o no 6º como testemunhas) de que eles não poderão mais estar envolvidos em brigas ou ameaças sendo passíveis de sofrer sanções como: chamar os pais e suspensão das aulas. Em especial, foram advertidos os alunos: e (ausente no dia de hoje) do 6º e os alunos (ausente nessa aula) do 6º. Conversamos bastante sobre respeito, amizade, quebrar o ciclo de violência, a união que os 6º anos devem ter e a possibilidade de integração das classes com troca de alunos. Após essa advertência, esperamos que nada mais ocorra e que haja paz e cooperação

Fonte: Ferreira (2012).

Figura 19 - Advertência a duas turmas do 6º ano no livro de ocorrência da escola.

“Devido a certos incidentes envolvendo troca de ameaças e agressões entre alunos do 6º A e 6º B, as turmas foram advertidas pela professora GIS (com a professora ELZ no 6ºB e o RIC no 6º A como testemunha) de que eles não poderão mais estar envolvidos em brigas ou ameaças sendo passíveis de sofrer sanções como: chamar os pais e suspensão das aulas. Em especial, foram advertidos os alunos: WES, MAR, GUS, PAU E MAY (ausente no dia de hoje) do 6º A e os alunos FEL, JOA, VIT, GAB, WAS, GUS (ausente nessa aula), LUI, MAT do 6ºB. Conversamos bastante sobre respeito, amizade, quebrar o ciclo de violência, a união que os 6º anos devem ter e a possibilidade

de integração das classes com troca de alunos. Após essa advertência, esperamos que nada mais ocorra e que haja paz e cooperação.”

No registro acima se evidencia que junto com ameaças de punições, caso houvesse outros conflitos, é dito que “Conversamos bastante sobre respeito, amizade, quebrar o ciclo de violência, a união que os 6º anos devem ter e a possibilidade de integração das classes com troca de alunos”. Ressalva-se que “a possibilidade de integração das classes com troca de alunos” significava mais uma ameaça, a de mudança compulsória de determinados alunos de uma classe para a outra. Os educadores demonstravam querer auxiliar os alunos a seguir valores morais e a obedecerem às regras de comportamento, procurando ensiná-los da forma como concebiam o processo de ensino-aprendizagem, por transmissão.

Em vista disso, os valores e normas também eram ensinados verbalmente, por meio de sermões, explicações, censuras, monólogos ou lições de moral. Os professores e especialistas consideravam os conteúdos das disciplinas e os valores como estando no mesmo nível de verdade, assim, da mesma forma que os primeiros, eles eram ensináveis diretamente, numa tentativa de inculcá-los. Tais procedimentos foram constatados nas entrevistas dos docentes, como mostra o trecho extraído da entrevista com a professora CRI, do 3º ano. Ao ser questionada sobre as formas de como trabalhava a moralidade, ela respondeu:

A história (referindo-se à leitura em sala de aula de livros infantis) na verdade aparece e dá para trabalhar realmente bem esses conflitos que existem. Os alunos brigam bastante entre eles, então toda vez que tem uma situação assim eu procuro trabalhar esse valores morais, como eu sempre disse, mais ligados a isso é certo? Isso é correto? Você acha que o que você está fazendo está correto? Você gostaria que seu amigo fizesse com você? Então, trabalhar assim pontualmente, aconteceu alguma coisa, comenta sobre o assunto. Às vezes você precisa ser um pouquinho mais energética, em algumas situações, quando você verifica, por exemplo, questões de bullying, questões discriminatórias.

Em Aiello (2012), ao questionar essa mesma docente sobre a existência de conflitos na escola, ela obteve a seguinte resposta.

Prof^a CRI: Olha, existem conflitos, só que eu acho que não muitos e que a gente conversando dá para conseguir conciliar. Porque eles estão numa idade de bastante conflitos, então a gente tem que ir ensinando, apaziguando, mostrando o certo, o errado e por aí vai.

Apesar desses discursos, na prática, o que se observou foi que essa docente utilizava formas mais autoritárias de resolução dos conflitos, decidindo por ela mesma quem estava certo e quem estava errado no momento do problema e agindo de acordo com as suas verdades. A professora pouco atuava de forma a levar os alunos a uma reflexão, estabelecendo um diálogo entre os envolvidos e a reparação do dano de forma mais construtiva. Constantemente, agia de forma mais autoritária diante de um conflito, desse modo o que se observava é que essa docente adotava uma prática diferente de seu discurso quando ocorria um conflito na escola.

Normalmente, situações de conflitos não são fáceis de serem resolvidas, mas se o educador concebê-las como pedagógicas, ou seja, como pertencentes à práxis educativa e ao currículo escolar, considerando-o como importante no desenvolvimento de seus alunos assim como o conteúdo, tratará como momentos de aprendizagens e desenvolvimento, tanto das crianças envolvidas quanto dos adultos que intervêm. O professor tem papel fundamental diante de um conflito, pois dependendo de sua atuação ele pode ser construtivo ou destrutivo para os envolvidos. Nesse sentido, DeVries e Zan (1998) definem três orientações básicas que podem auxiliar os professores a intervirem nos conflitos: manter-se calmo e controlar suas reações; reconhecer que o conflito pertence às crianças e acreditar nas capacidades delas para solucioná-lo.

Vinha (2000) acrescenta que, para que os alunos consigam resolver seus conflitos de forma mais construtiva, é importante que o professor promova o sentimento de amizade, simpatia e auxílio mútuo posto que, nas situações de conflito, os alunos se importarão com o relacionamento que está ameaçado, e será mais fácil conseguir que “cooperem” na sua resolução. Segundo a autora, além de apoiar e valorizar o acordo mútuo que existe nas relações de amizade, o professor deve atuar como mediador, ajudando as crianças a desenvolverem estratégias de negociação.

Em Aiello (2012), ao questionar a docente ELZ do, 6º ano, sobre os conflitos na escola, obteve a seguinte resposta.

Prof^a ELZ: Não, os que existem são fáceis de ser controlados, pelo menos nas salas que eu trabalho.

Diante das ponderações teóricas feitas anteriormente e dessa declaração, se confirma que a docente é contrária às teorias construtivistas do desenvolvimento moral, pois, na perspectiva construtivista, os conflitos existem e sempre irão existir em qualquer escola. O problema está justamente quando eles não ocorrem, pois este fato pode ser um forte indício de que não está havendo interação entre os indivíduos ou ocorram intervenções autoritárias dos adultos. Por isso, o conflito é visto no construtivismo como frequente e natural nos ambientes educacionais, assim como difíceis de serem resolvidos, pois é preciso que o docente tenha conhecimento teórico profundo para atuar na prática, de maneira eficaz, para o desenvolvimento de seus alunos.

Nos excertos desta pesquisa, se evidencia que os educadores ainda acreditavam que as atitudes de desrespeito entre os alunos eram apenas “brincadeira da idade” e, portanto, não necessitavam de intervenções, utilizando atitudes pouco construtivas. Também pareciam crer que a melhor forma para lidar com os conflitos e com a indisciplina era o emprego de atitudes punitivas, resoluções unilaterais impostas e ameaças, que não levavam os estudantes a considerarem os sentimentos de amizade entre eles e aprenderem formas mais evoluídas de resolver os seus problemas. Para exemplificar essa situação, temos outro excerto do livro de ocorrências da escola.

Suspensão do recreio

Os alunos [redacted], 3º, [redacted] e [redacted], do 2º, estão suspensos do recreio porque brigaram, bateram e puxaram os cabelos.

O pai da [redacted] estava na escola e foi chamado a atenção da filha. Se a implicância entre eles continuar, não chamados os responsáveis das [redacted] e [redacted].

Fonte: Ferreira (2012).

Figura 20 - Anotação no livro de ocorrência da escola da suspensão de um aluno do recreio.

“Suspensão do recreio

As alunas SAR 3ªA, FRA e FAB do 2ºB estão suspensas do recreio porque brigaram, se bateram e puxaram os cabelos. O pai da SAN esteve na escola e já chamou atenção da filha. Se a implicância entre elas continuar, serão chamados os responsáveis das irmãs FRA e FAB.”

Essa forma com que os adultos estão lidando com os conflitos das crianças e dos adolescentes transmite mensagens que influenciam na formação do futuro adulto. Temos presenciado jovens e adultos com dificuldades para lidar com seus conflitos de maneira mais assertiva. Em diversos momentos, são submissos às autoridades, obedecendo de forma acrítica. Ou ainda, usam violência para resolver alguns problemas. É recorrente encontrarmos na mídia casos de violência, de bullying, de maus tratos. Não raro, nos deparamos com notícias de assassinatos de jovens em decorrência de brigas que começaram nas “baladas” ou de garotas que são agredidas por rapazes por não quererem “ficar” com eles, como no caso de 30 de setembro de 2011, no Rio Grande do Norte, em que uma menina teve seu braço quebrado por um jovem¹⁰.

Os dados identificados por Leme (2004; 2006), Vicentin (2009) e Carina (2008) vão ao encontro dessa impressão. Ao utilizarem o instrumento de Deluty¹¹ para avaliar os estilos de resolução de conflitos entre crianças e jovens brasileiros, as pesquisadoras encontraram que os adolescentes empregam estilos predominantemente submissos, seguidos de agressivos. Deluty define três tendências para a resolução dos conflitos: a assertividade, a agressividade e a submissão. O sujeito assertivo, sem abandonar o seu ponto de vista e os sentimentos, considera, valoriza e respeita o do outro. Já o estilo agressivo utiliza violência física, verbal e/ou psicológica para enfrentar uma situação de conflito e a expressão de sentimentos, ambos de forma coercitiva, impositiva e unilateral. O submisso foge ou se esquia do contato com o outro e do conflito, não havendo o enfrentamento do mesmo, considera os direitos e sentimentos dos outros, porém em suas ações nega ou mostra ser de menor importância os seus. Por último, pode haver os estilos mistos, em que aparecem características de dois tipos de estilos.

¹⁰ Notícia disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/990973-jovem-diz-que-teve-braco-quebrado-ao-recusar-beijo-no-rn.shtml>. Acesso em 30 dez. 2011.

¹¹ Deluty, em sua tese de doutorado, nos Estados Unidos, em 1979, desenvolveu a escala CATS que avalia os estilos de resolução de conflitos.
In: Deluty, R. H. (1979). The children's action tendency scale: A self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. **Journal of Consulting Psychology**, 47, 1061-1071.

Estudos como os de Delval e Enesco (1994), Moreno e Cubero (1995), Rego (1996), Weber, Prado e Viezzer (2004) mostram que, a longo prazo, essa forma como a escola está lidando com os conflitos contribui para a formação de jovens que possuem baixo índice de habilidade social, com dificuldades para emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes sem que se sintam ameaçados, tomar decisões, expor e discutir seus sentimentos e coordenar perspectivas em ações efetivas. E, ainda, na resolução de seus próprios conflitos, em geral, aplicam mecanismos ainda primitivos, entre eles as reações impulsivas, submissas ou agressivas, a não interação, as soluções unilaterais, a mentira (MORENO e SASTRE, 2002; SELMAN, 1980). Outras pesquisas (LA TAILLE, 1998; TURIEL; ENESCO e LINAZA, 1989) mostram que como esses jovens são privados de entender as justificativas para os valores e normas nas relações, eles tendem a orientar suas ações para receber gratificações, evitar castigos ou por mero conformismo, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados.

Diante desse cenário, se evidencia que de forma não direta, mas sim transversalmente, os educadores mostram para seus estudantes que o conflito é algo extremamente negativo, ou seja, destrutivo, e por isto deve ser contido, evitado, ignorado ou resolvido pela autoridade. Os educadores não aproveitam esses momentos para auxiliar os alunos na construção de seu desenvolvimento moral, levando-os a uma autonomia desejável por todos. Ao contrário, prevalecem em suas resoluções a manutenção da moral heterônoma da obediência e da autoridade.

Assim como a maneira que os educadores lidavam com os conflitos influenciava na formação moral dos seus alunos, a concepção de disciplina e as intervenções que realizavam, a fim de preservar suas concepções, também estavam relacionadas com o desenvolvimento moral dos educandos. Por isso, no próximo item analisaremos o que os professores consideravam disciplina e como agiam para mantê-la.

4.6 Indisciplina

Quando se discute sobre o tema disciplina, verifica-se que há vários conceitos diferentes. No dicionário, a palavra tem, entre outros significados, o seguinte: “conjunto de obrigações que regem a vida” (MELHORAMENTOS, 1997, p. 167).

Na escola, a indisciplina é apontada pelos educadores como um dos grandes problemas enfrentados na atualidade, por esta razão há urgência e relevância de uma discussão. O que se verifica é que os professores também têm diversas visões sobre a disciplina ou indisciplina de seus alunos. Essa concepção pessoal de disciplina interfere diretamente nas práticas do educador no cotidiano da sala de aula, posto que a maneira como o professor interpreta a disciplina (assim como sua concepção de autonomia) irá causar inúmeras consequências à prática pedagógica. Essa visão interfere “não somente nos tipos de interações estabelecidas como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar” (REGO, 1996, p. 87).

Dessa forma, numa escola que visa o desenvolvimento da “autonomia, criatividade, cooperação, responsabilidade, autoestima, criticidade e capacidade de solucionar problemas” (PPP, 2011, p. 45), é fundamental que os professores reflitam frequentemente sobre suas concepções de disciplina e indisciplina e a relação deles com suas práticas. Por isso, os educadores devem perceber quais concepções estão priorizando nas atitudes de seus alunos e quais seus objetivos com a mesma.

Vinha (2000) afirma que a indisciplina, de acordo com a concepção construtivista, é percebida como uma atitude de desrespeito às pessoas, às regras elaboradas, ao grupo, às instituições e ao próprio indivíduo. Também pode se caracterizar como intransigência ou intolerância aos acordos firmados. Em suma, a indisciplina é compreendida como o não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo. Segundo essa perspectiva, um aluno indisciplinado não é aquele que questiona, pergunta, conversa, movimenta-se na sala, resolve os problemas, expõe seus pensamentos, mas sim “aquele que não tem limites, que não respeita os sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e a se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares” (REGO, 1996).

Assim, o “disciplinar”, dentro de uma perspectiva construtivista, não é mais compreendido como um mecanismo de repreensão ou controle, mas como um conjunto de parâmetros, parâmetros estes elaborados pelos educadores em conjunto com os alunos, mas principalmente internalizados por todos, que devem ser respeitados no ambiente escolar, que objetivam a organização dos trabalhos, a justiça, uma convivência e produção escolar de melhor qualidade. Ao conceber a disciplina dessa forma, o educador compreende que ela será construída por seus alunos ao longo dos trabalhos desenvolvidos, passando a ser um dos objetivos a ser trabalhado e alcançado pela

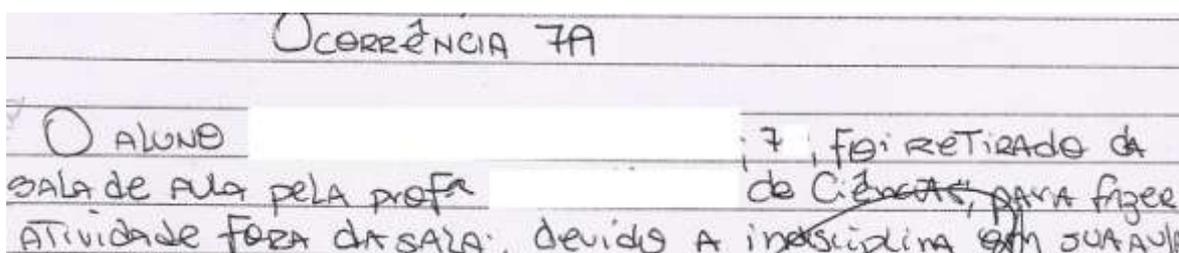
escola. Segundo Rego (1996, p. 87) “a disciplina, ao invés de ser compreendida como um pré-requisito para o aproveitamento escolar é encarada como resultado (ainda que não exclusivo) da prática educativa realizada na escola”.

Na escola pesquisada, por meio dos materiais coletados, das entrevistas e observações realizadas, observamos que os professores concebiam a disciplina como ligada diretamente à obediência e submissão à autoridade. Na realidade, o que os professores desejavam era manter uma padronização dos comportamentos, para que não causassem uma “desordem” na sala, ou seja, que as atitudes que eles consideravam como indisciplina não atrapalhassem o andamento da aula. Essa concepção de disciplina está pautada principalmente numa visão da escola tradicional.

Infelizmente, entrar para a escola tradicional significa inserir a criança numa cultura disciplinar, num espaço organizado para que todos os alunos sejam iguais, para que todos comportem-se da mesma maneira, para que aprendam do mesmo jeito, no mesmo ritmo (como se isso fosse possível) [...]. Os educadores esperam obter com a disciplina um tipo de padronização dos comportamentos (VINHA, 2001, p. 135).

O que ocorria era uma intensa manutenção dos comportamentos considerados corretos, ou seja, não conversar, não se movimentar, “sentar direito”, entre outros. Para exemplificar como essa concepção de disciplina, pautada na submissão e obediência, estava presente de maneira exaustiva no cotidiano escolar, discutiremos algumas atitudes frequentes dos professores.

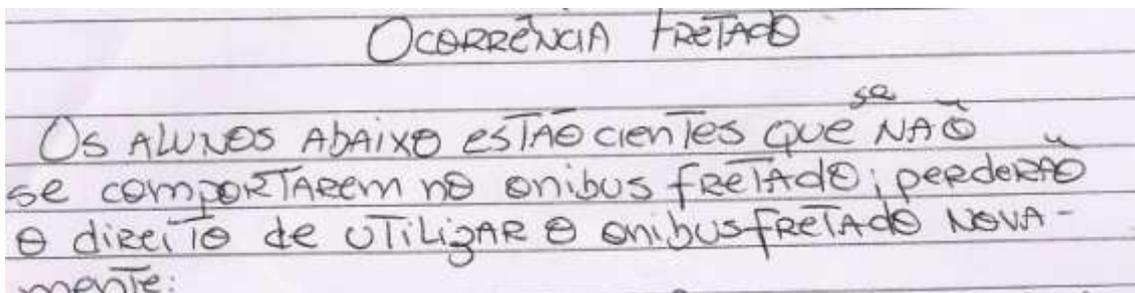
Os excertos retirados do caderno de ocorrências da escola ilustram duas situações nas quais são advertidas atitudes de indisciplina e mau comportamento dos alunos, mas de forma generalizada, sem especificar o que estava sendo considerado indisciplina. Ou seja, como se o conceito de disciplina e bom comportamento fosse padronizado e muito claro para todos da escola.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 21 - Anotação no livro de ocorrências da escola para um aluno.

*“Ocorrência 7º A
O aluno MAR; 7ºA; foi retirado da sala de aula pela professora LUC de ciência para fazer atividades fora da sala; devido a indisciplina em sua aula.”*



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 22 - Advertência no livro de ocorrências.

*“Ocorrência Fretado
Os alunos abaixo estão cientes que se não se comportarem no ônibus fretado; perderão o direito de utilizar o ônibus fretado novamente.”*

Os professores consideravam as conversas entre os alunos como prejudiciais à aprendizagem das crianças. Nesse sentido, acreditavam que atrapalhava tanto os que estavam falando quanto os demais integrantes da turma. Por isso, procuravam manter a sala silenciosa, tentando conter a conversa o tempo todo de forma que não se distraíssem. Ficou claro que tais atitudes eram pautadas em paradigmas antigos sobre educação (GOMEZ-PALÁCIO,1995), tais como: a onisciência do professor que fala, ensina, determina o que será “passado”, cabendo à criança fazer os exercícios, ficar bem atenta para não se desviar das explicações dadas pelo professor e adequar-se à proposta e às normas (sejam elas quais forem); a necessidade do silêncio e da disciplina compreendida como obediência e submissão para que haja a aprendizagem; a ideia de que quanto mais conteúdos memorizados e folhas de exercícios preenchidas mais forte é o ensino; a preocupação central com os conteúdos e com o produto final e não com o processo.

Os relatos que serão apresentados, ocorridos na classe do 3º ano, ilustram essas análises. A sala era o tempo todo mantida em silêncio, exceto quando a professora questionava alguma coisa. Dessa forma, o mínimo de barulho que ocorria era rapidamente controlado e reprovado, como nos exemplos a seguir.

A professora havia passado uma atividade na lousa para ser realizada individualmente pelos alunos. A classe estava em absoluto silêncio. Três crianças começaram a conversar com um tom de voz baixo. Quando a docente percebeu se dirigiu a elas dizendo:

- Psiu!. Chega de conversa!

Os alunos rapidamente silenciaram. A professora então caminhou pela sala, vendo a lição das crianças que estavam conversando.

A docente estava colocando na lousa o número do telefone da escola para que as crianças pudessem ligar para terem informações sobre a duração da greve de professores e o retorno às aulas. Enquanto ela escrevia na lousa, duas crianças começaram a conversar em voz baixa. Rapidamente a professora as conteve, dizendo firmemente:

- É só para copiar o número, não precisam falar!

Em um determinado momento da aula, dois meninos olhavam pela porta que estava aberta e havia um passarinho que estava fora da sala. Então, animados, falaram para a professora:

- Olha professora aquele passarinho!

A docente olhou, mas não respondeu. Os demais alunos da sala também olharam e começaram a comentar sobre a ave. A docente disse:

- Eu acho que não tem motivo para bater papo.

As crianças rapidamente silenciaram.

Essa reprovação das conversas entre os alunos ocorria também nas demais turmas observadas. Algumas vezes, os professores não precisavam explicitar, dizendo para que parassem de conversar, bastava ficar à frente da classe mirando os alunos em silêncio ou aumentarem o tom de voz, que os estudantes já sabiam que deveriam silenciar.

(6º ano)

Durante uma explicação da professora, havia algumas conversas paralelas entre os alunos sobre assuntos diversos. Quando o ruído aumentou um pouco, a professora também elevou o tom de voz dizendo fortemente:

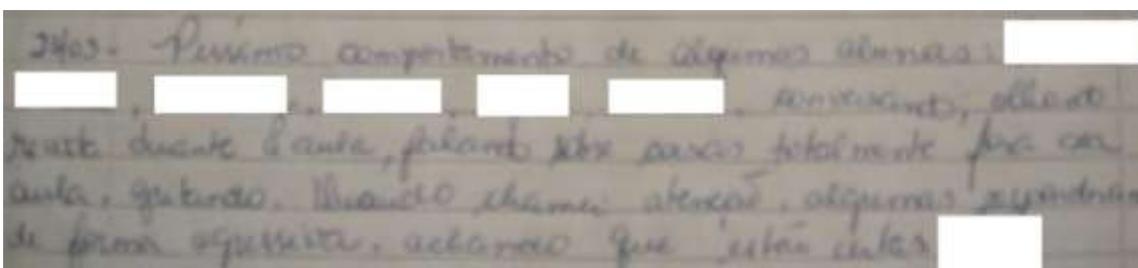
- Observem! Referindo-se ao desenho da lousa.

A conversa então cessou na hora.

Como o 9º ano era muito agitado, a professora também utilizava vários mecanismos para conseguir controlar as conversas paralelas, como por exemplo, bater palma, falar o nome dos alunos que estavam conversando ou dizendo o tempo todo frases como:

- *Gente, presta atenção!*
- *Xiu!*
- *Agora chega!*

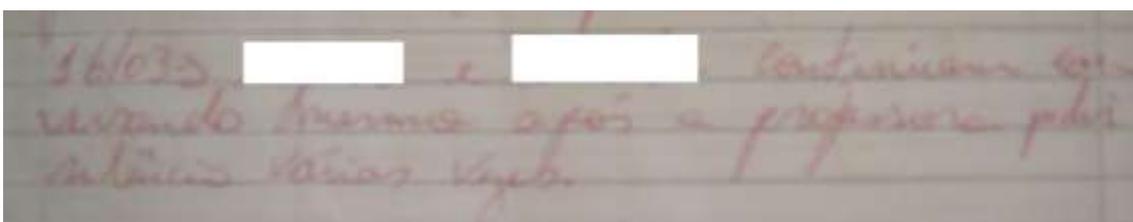
Além desses, os professores também utilizavam outros mecanismos para controlar o comportamento dos alunos, como anotar nos livros de ocorrências das turmas aqueles que estavam conversando, movimentando-se ou fazendo algo diferente do que o esperado. Vejamos os exemplos que se seguem.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 23 - Anotação no livro de ocorrência do 9º ano.

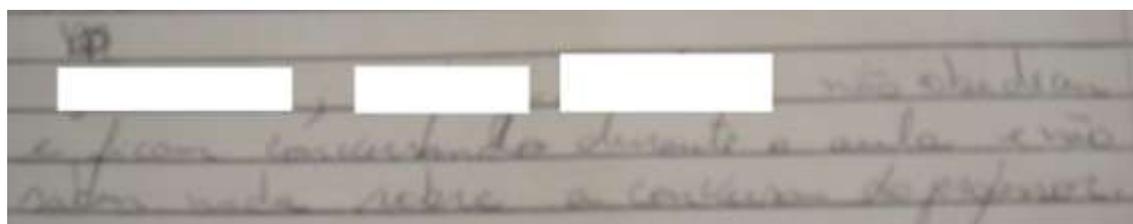
“Péssimo comportamento de algumas alunas: NAT, ANT, FRA, KAM, AGN, MIR. Conversando, olhando revista durante a aula, falando sobre casas, totalmente fora da aula, gritando. Quando chamei atenção, algumas responderam de forma agressiva, achando que estão certas.”



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 24 - Anotação de um professor, de conversas de alunos no livro de ocorrências do 9º ano.

“AGN e CAM continuam conversando mesmo após a professora pedir silêncio várias vezes.”

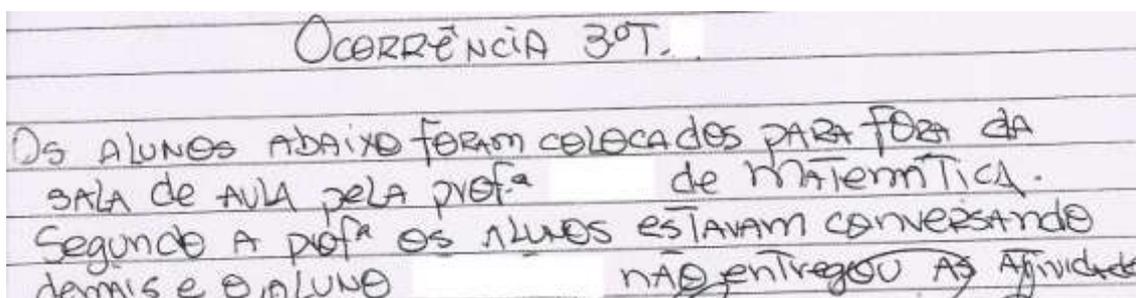


Fonte: Ferreira (2012).

Figura 25 - Advertência no livro de ocorrências do 9º ano.

“VAN, STE não obedecem e ficam conversando durante a aula e não sabem nada sobre a conversa do professor.”

Quando os professores não conseguiam conter a conversa dos alunos chamando a atenção deles na sala de aula, utilizavam mecanismos ainda mais coercitivos, como excluí-los da sala de aula, como mostra a ocorrência retirada do “livro preto” da escola.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 26 - Ocorrência registrada no “livro preto” de exclusão de alunos da aula.

“Ocorrência 3º D

Os alunos abaixo foram colocados para fora da sala de aula pela professora ELZ de matemática. Segundo a professora os alunos estavam conversando demais e o aluno ROD não entregou as atividades.”

Além dessas diversas formas de repudiar os “comportamentos indisciplinados” dos alunos, os professores se valiam também de mecanismos para prevenir tais atitudes, como por meio do “mapa de sala” em que escolhiam o lugar em que cada estudante iria sentar. Normalmente, separavam aqueles alunos que conversavam muito, ou seja, os considerados mais “indisciplinados” ou ainda aqueles que eram mais amigos.

Além dos professores quererem conter qualquer conversa, também não permitiam que os estudantes circulassem no espaço da sala durante suas aulas, controlando qualquer tipo de movimentação. Para ilustrar, relatamos situações ocorridas em nossas observações extraídas dos protocolos de registro.

(3º ano)

A professora havia passado uma atividade individual para os alunos fazerem. Enquanto faziam a lição, os estudantes começaram a se dirigir até a docente para ver se estava certa a atividade. A docente então começou a se irritar e disse:

- Levanta a mão que eu vou até a carteira. Esse negócio de muita gente na frente não dá certo!

Os alunos então sentaram cada um em seu lugar.

(3º ano)

Um garoto levantou da sua carteira segurando uma borracha na mão, perguntando de quem era. A professora disse ao menino:

- Você já levantou três vezes do lugar.

O aluno respondeu que não sabia de quem era a borracha. E a professora retrucou:

- Se você não sabe de quem é, deixa aqui! – apontando para uma caixa de sapato em que eram colocados objetos perdidos. E completou:

- Se você não sabe, pergunta para mim.

Uma garota disse que a borracha era dela. O menino a devolveu e sentou-se em seu lugar.

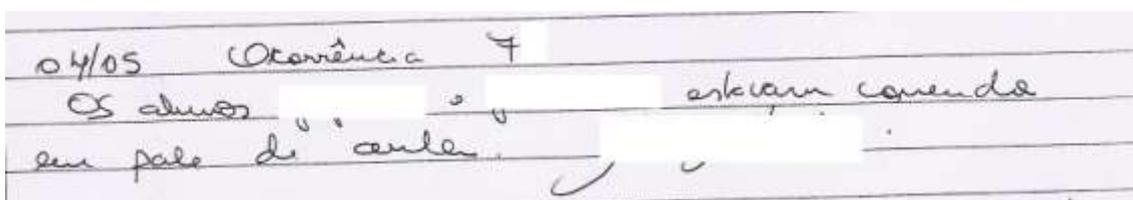
(6º ano)

Durante a aula, uma aluna estava andando pela sala, procurando um apontador. A professora, ao vê-la em pé, disse de forma irônica:

- A minha boneca vai ficar sentadinha ou vou ter que colocá-la no lugar?

A garota então sentou em sua carteira sem pegar o objeto.

Os professores também registravam no livro de ocorrências da escola a movimentação dos alunos, como na ocorrência abaixo.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 27 - Advertência no livro de ocorrências por movimentação na sala.

“Ocorrência 7º A

Os alunos JEF e JAM estavam correndo em sala de aula.”

Em nome do comportamento disciplinado em geral, os motivos das ações dos alunos eram desconsiderados e sequer ouvidos. Eram feitos julgamentos unilaterais

sobre suas condutas sem possibilidade de questionamentos, como nos mostram os exemplos a seguir.

(3º ano)

A professora estava passando de mesa em mesa para ver se os alunos haviam feito adequadamente a lição. Ao observar a de um aluno, viu que a letra “estava feia” porque a ponta do seu lápis estava grossa, então ela disse:

- Preguiça até de apontar o lápis. Pode apontar!

O menino respondeu quase num sussurro que não tinha apontador. A professora retrucou.

- Por isso que gosta assim grossinho. Vai até a minha mesa e pega!

O menino dirigiu-se até a mesa da professora, mas como não encontrou o apontador, começou a andar pela sala. A docente saiu da classe num curto espaço de tempo para conversar com outra professora e ao voltar viu o garoto em pé. Sem permitir que se explicasse, disse de forma ríspida:

- Senta! Chega de enrolação. Esse filme eu já conheço. Senta e faz a lição!

O menino, sem dizer nada, sentou em sua carteira, mas pouco tempo depois levantou novamente com o lápis na mão, querendo dizer que ainda não tinha conseguido apontá-lo. A professora quando o viu novamente em pé falou rudemente:

-Você está de pé de novo VIN? Eu vou começar a contar quantas vezes você levanta!

Algum tempo depois, a professora dirigiu-se até a mesa dela e ao olhar o armário viu a caixa com o apontador dentro. E disse:

- Agora estou entendendo o porquê você estava em pé VIN.

Sem desculpar-se, ela abriu a caixa, colocando-a em cima da sua mesa. O menino dirigiu-se até lá e finalmente conseguiu apontar seu lápis.

As professoras costumavam dizer para as crianças: “Cuida da sua vida” em alguns momentos da aula, como nos excertos que seguem.

(6º ano)

Enquanto a docente fazia a chamada dos alunos, três meninos chegaram atrasados na aula. A professora disse que deveriam esperar fora da sala. Depois que os meninos atrasados saíram, um colega que estava sentado próximo a ela tentou justificar o atraso dos garotos. A professora sequer deixou o garoto concluir e disse interrompendo-o:

- Cuida da sua vida, moleque!

Com atitudes como essa, as docentes mostravam que apesar de valores de solidariedade e justiça estarem presentes no PPP, na prática, o que era ensinado aos alunos era o individualismo e a obediência acrítica, pois as crianças não tinham voz, direito à defesa, tinham que aceitar e se submeterem às injustiças. Evidenciava-se a concepção de que a principal causa da indisciplina estava na família e que cabia a esta ajudar na manutenção da obediência e do bom comportamento do filho na escola. Assim, visando à disciplina, eram observadas ameaças de relatar a família sobre o mau comportamento, caso não houvesse uma mudança de atitude, terceirizando o conflito aos pais.

(3º ano)

O menino levantou do seu lugar e começou a caminhar pela sala. A docente então disse:

- PED, senta. Você não fica sentado, fica levantando cada hora para falar alguma coisa. Eu vou mandar um bilhete no seu caderno explicando para sua mãe que você não fica no seu lugar. Se passar um mosquitinho perto de você, você levanta e vem me falar.

Faz-se necessário ressaltar que o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados como, por exemplo, exclusivamente da educação familiar, influência da mídia ou da violência da sociedade atual etc., como creem inúmeros educadores, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo do seu desenvolvimento e das interações que são estabelecidas em seu cotidiano. Alguns estudos, contudo, têm encontrado forte relação entre o trabalho pedagógico e a indisciplina (AQUINO, 2003; CASTILHO, 2001; GALVÃO apud REGO, 1996; LA TAILLE, 1999; PASSOS, 1996; SAYÃO e AQUINO 2006; ZECHI, 2008). Destacam que o comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como propostas curriculares cujas metodologias subestimam a capacidade do aluno; assuntos pouco interessantes ou fáceis demais; cobranças excessivas do silêncio e da imobilidade dos alunos, que devem permanecer sentados quase o tempo todo; inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades; excessiva centralização na figura do professor, visto como único detentor do saber; constante uso de sanções e ameaças; pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos; participação insipiente dos alunos nas decisões que afetam a vida de todos na escola.

Essas características estavam presentes nas classes observadas, contudo os alunos procuravam, em sua maioria, obedecer às regras impostas, mesmo que abusivas, assim como as inúmeras solicitações dos professores para que realizassem as tarefas, cópias e exercícios mecânicos e repetitivos, numa postura conformista. Outros pareciam se submeter à regra apenas para não serem sancionados, porém trata-se de um regulador externo que não promove a compreensão sobre o porquê das ações. A forma como o professor interpreta a disciplina e como lida com tais situações na prática interfere diretamente no desenvolvimento moral dos alunos.

Nessa escola, o que era valorizado pelos professores era o comportamento submisso dos alunos, independente do por que da obediência. Nas palavras de La Taille (1996, p. 10): “O aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. Pouco importa: seu comportamento é tranquilo. Ele é disciplinado. Isto é desejável?”. Cumprir com essa disciplina ideal desses professores era algo extremamente difícil para os alunos. Constantemente, eram advertidos mesmo permanecendo sentados para que “sentassem direito”, arrumando a postura. Para esses docentes, para assistir às aulas, as crianças deveriam estar sentadas com a cabeça e as pernas viradas para frente, assim como as costas encostadas na carteira. Observou-se a necessidade de um controle demasiado por parte de alguns professores que demonstravam querer legislar sobre quase tudo. Eles pretendiam determinar como os alunos deveriam se vestir (bonés, adornos, cor de tênis e calças, estilo etc.), como deveriam se comportar (postura, local das mãos, se podem ou não chupar balas ou comer uma bolacha na classe, permanecer sentado, não falar, fazer filas etc.) e como usar os materiais (pular linha, lápis, caneta azul etc.).

Ficavam atentos às menores transgressões, considerando quase tudo como “desrespeito” à figura do professor; se os alunos retornavam do recreio logo depois do docente; se ainda estavam acabando de comer o salgadinho ou o restinho de um suco ao término do intervalo; se o aluno estava chupando bala na classe; se estava sentado com a nuca apoiada no encosto da cadeira; se tirava os sapatos; se queria ir ao banheiro pouco tempo depois do recreio; se estava fazendo outra coisa na aula a não ser o exercício e tantas outras. Sabemos que toda moral pede disciplina, todavia nem toda disciplina é moral. “O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente” (LA TAILLE, 1996, p. 20). São muitos os exemplos retirados dos protocolos de observação que ilustram essa disciplina que não é moral.

(3º ano)

Na sala, um menino estava sentado virado para trás conversando com o amigo. A professora então disse:

*- Estou perdendo a paciência, senta direito e presta atenção!
O menino fez o que a professora mandou.*

(6ºano)

Uma aluna estava com as pernas viradas de lado na cadeira e com o corpo virado para trás. A professora ao ver a cena, bateu uma palma e disse:

*- Menina, perna para frente, senta direito!
A garota colocou a perna e o corpo virados para frente.*

(9º ano)

A professora havia passado uma letra de música para acompanhar em dupla a leitura. Na sala, havia uma aluna sentada junto com uma amiga, mas virada de costas para a professora. Então a docente disse em tom irônico:

*- FRA, eu tenho um nervoso de ver as suas costas.
A menina disse que estava acompanhando a folha com a amiga. E a professora completou:
- Senta virada de lado, pelo menos.*

Em relação ao “sentar direito”, é evidente que para o bom desenvolvimento físico, uma postura adequada é aconselhável. Ou seja, sentar-se de forma ereta é melhor para nossa saúde. O problema da atitude dos professores está em tratar um assunto de saúde como sendo um desrespeito com o professor e prejudicial à aprendizagem dos alunos. Os professores não estão de fato preocupados com a forma como os alunos sentam, relacionando-o à saúde, pois, se assim fosse, iriam expor as consequências desta postura e não simplesmente repudiar com broncas e exposições sem explicação. Ficou claro que, para os docentes, “sentar direito” é uma questão de disciplina, de padronização da atitude dos sujeitos.

Atitudes frequentes dos professores também quanto à disciplina dos alunos é o controle aos banheiros e bebedouro. Na sala do Ensino Fundamental I, como a professora era polivalente e ficava praticamente todo o período com os alunos, ela os deixava saírem para ir ao banheiro e beber água três vezes ao dia, determinadas por ela: uma no período antes do recreio, outra no recreio e depois do mesmo. Já no Ensino fundamental II, os professores diziam para irem ao banheiro e beber água no recreio e na troca de professor. Por isso, quando os alunos pediam para ir ao banheiro ou beber

água durante as aulas ou fora do horário estipulado pela professora, seus pedidos eram negados, como exemplificam os excertos a seguir.

(3º ano)

Durante a aula, uma aluna pediu para a professora se poderia beber água. A professora então perguntou:

- Você está com soluço?

A menina fez que não com a cabeça e a docente retrucou.

- Então não vai. Você acabou de vir do recreio. Agora vamos fazer a nossa lição.

(6º ano)

Uma estudante pediu para beber água no começo da aula, a docente respondeu:

- Não, se eu deixar você, vou ter que deixar todo mundo. Por favor, PAU, por favor! – com o tom de voz calmo.

Passado um tempo, quando a professora saiu da classe, a aluna contou-me que precisava beber água porque não havia comido nada e estava com enjoo.

Nesse último exemplo, nota-se que o importante era o controle sobre a classe, ou seja, a manutenção da disciplina e da obediência às regras e à autoridade. Isso era mais importante do que as pessoas, suas necessidades, interesses e sentimentos.

Essa necessidade de controle ia além do espaço da sala de aula.

(6º ano)

A professora estava colocando uma atividade na lousa e a turma permanecia em silêncio. Um aluno de outra série passou gritando no corredor. A docente foi até a porta e disse:

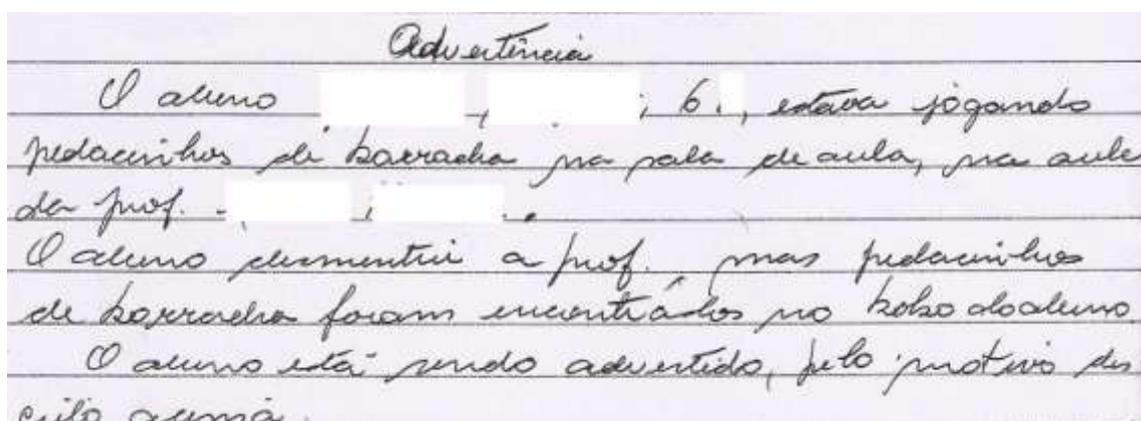
- Meu! Nós estamos na escola tendo aula, faz favor de respeitar o corredor!

Voltou e continuou dando aula normalmente.

Como se constata, o disciplinar era entendido como um mecanismo de contenção, e não como um conjunto de parâmetros estabelecidos com os alunos que facilitam o convívio e a organização. O que havia era uma participação insipiente e reducionista de alguns alunos, que dava uma aparente ideia de um “democratismo” ilusório. A escola, no começo do ano, elegia com os alunos da turma dois representantes de sala. Esses alunos tinham como função ajudar os professores nos pequenos afazeres, vigiar e controlar os demais. Quando questionamos os estudantes sobre o que faziam os

representantes, eles responderam que serviam para anotar o amigo quando a professora pedia, assim como pegar o livro quando solicitado por ela e ainda, para se alguém quebrasse alguma coisa na sala, para ver quem foi. Ou seja, a escola se aproveitava dos dois representantes para, por meio da delação, manter a disciplina dos alunos.

Retomamos a descrição do fato de que, assim como nos conflitos e na desobediência às regras, as situações de indisciplina eram resolvidas com advertências e sanções expiatórias, como mostram os excertos a seguir, retirados do livro de ocorrências da escola.



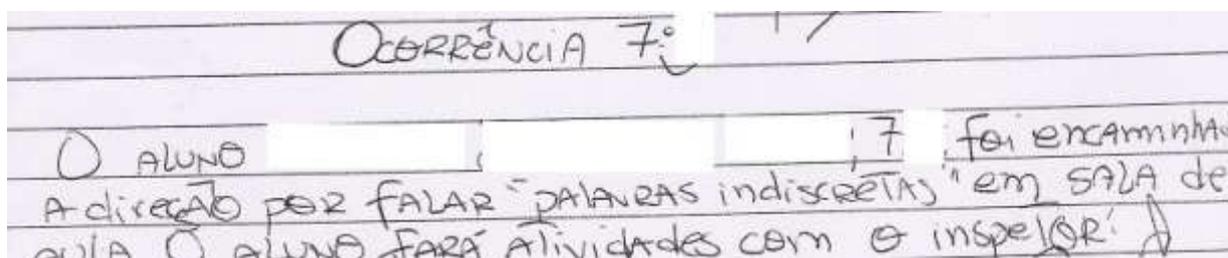
Fonte: Ferreira (2012).

Figura 28 - Advertência no livro de ocorrências para um aluno.

“Advertência

O aluno GUS, 6ºA, estava jogando pedacinhos de borracha na sala de aula, na aula da professora LUC. O aluno desmentiu a professora, mas pedacinhos de borracha foram encontrados no bolso do aluno.

O aluno está sendo advertido, pelo motivo descrito acima.”



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 29 - Advertência no “livro preto” para um aluno por falar “palavras indiscretas”.

“Ocorrência 7º B

O aluno JAM; 7º B; foi encaminhado a direção por falar “palavras indiscretas” em sala de aula. O aluno fará atividades com o inspetor.”

Ao analisar os dois exemplos acima, ficou-nos evidente que a causa da indisciplina era diferente. O primeiro se refere de fato a um problema de indisciplina e falta de respeito, pois jogar borrachinha não só na professora, mas em qualquer pessoa, é um desrespeito. Por isso, deveria ser trabalhado esse problema com o aluno e não simplesmente se aplicada uma advertência. Já no segundo exemplo, o que ocorre é uma falta de civilidade, de polidez, ou seja, falar “palavras indiscretas”, o que não é a mesma coisa que indisciplina. Um dos problemas das escolas é tratar a falta de polidez dos alunos como falta de respeito. Independente do tipo de conflito, quer seja entre pares, quer seja *bullying*, incivilidade, entre outros, por atrapalharem o equilíbrio e a harmonia da classe, assim como interromperem a atenção e o trabalho com o conteúdo são considerados indisciplina, mesmo tendo naturezas distintas e, portanto, necessitando também de intervenções diferentes. No exemplo supracitado, a sanção aplicada, que além da advertência, seria realizar as atividades com o inspetor, em nada contribui para o aluno compreender que a polidez, por mais que não possa ser considerada uma atitude negativa igual à de quem bate ou humilha o outro, é uma “pequena virtude”, porém que torna as relações melhores, mais agradáveis e mais doces.

Todas essas atitudes rígidas em relação à disciplina dos alunos eram justificadas pelos professores como sendo necessárias para a obtenção de um bom desempenho escolar. Para exemplificar, segue um trecho das observações.

(3º ano)

A professora havia passado uma folha contendo uma atividade em que o aluno deveria desenhar e escrever. Quando os alunos terminavam, devolviam a folha para a professora. Sem se preocupar com a exposição do aluno, ela me mostrou a atividade de um aluno que ainda não era alfabetizado e que também apresentava, segundo a docente, um comportamento indisciplinado. Logo em seguida, uma menina que ela considerava que tinha um bom comportamento entregou a folha toda completa e colorida. A docente então comentou. - Mas também, você viu o comportamento dela? Tudo é reflexo. Para mim isso reflete diretamente.

Essa visão reducionista dos professores, de que para a aprendizagem é fundamental que haja essa forma de “disciplina”, ou seja, não conversar, não se movimentar, obedecer sem hesitar, entre outros, também é evidenciada nas entrevistas.

(3º ano)

Prof^a CRI- O objetivo maior da disciplina na classe é a aprendizagem. Eu já estudei em salas barulhentas e eu sei que pouco se assimila. Então meu objetivo maior é trabalhar de forma direcionada. Aí aquele aluno que também tem dificuldades vai se enquadrando, ele vai compreendendo a aula com a participação de todo mundo. E de repente, você pode perceber que eu falo: E você? E Você? Quer dizer para mexer com eles, para trazê-los para a aula realmente. Eu quero a participação. Então a disciplina não é uma disciplina rígida, visando só que fique quieto e não me dê trabalho. É para que o aluno, se concentrar naquilo que ele está fazendo, porque eles se desconcentram muito. E com bagunça eles não progridem. No começo do ano, aqui nessa sala eu até conversei com os pais, na primeira reunião. Eles conversavam demais, era assim uma coisa assim fora do normal e estava atrapalhando demais na aprendizagem. Tudo na brincadeira, sabe? Até que eu fui conseguindo, acho que deu para dar uma boa transformada nessa situação. Mas o objetivo central é a aprendizagem.

(3º ano)

Prof^a ELZ – Eu acredito, por exemplo, na matemática se eu não me concentrar eu não consigo produzir e as crianças estão vindo com déficit de conhecimento muito grande. Então eu procuro dentro das minhas aulas diminuir essas dificuldades e se não tiver silêncio a turma não consegue chegar a lugar nenhum.

Essa visão que os professores têm, de que para que haja aprendizagem é fundamental o silêncio, a pouca movimentação etc., também foi evidenciada em Vinha (2000, p. 134):

Frequentemente, muitos professores ao tomar determinadas medidas extremamente autoritárias justificam-se dizendo que essas atitudes são necessárias para que a aprendizagem aconteça ou para que ocorra o andamento do trabalho. É o caso das normas de: não conversar (ou só falar quando solicitado), ficar sentado todo o tempo de duração das aulas, prestar atenção, não ficar fazendo outra coisa que não seja aquilo que o professor ordenou, não se movimentar pela sala etc. Muitas vezes a regra imposta é absurda e só se justifica pela autoridade de quem a impõe.

Essa concepção de disciplina está relacionada a uma visão tradicional, sendo contrária à visão construtivista, que acredita que, na interação dos alunos em sala de

aula, o diálogo entre eles e a movimentação envolvendo determinado conteúdo é fundamental para a aprendizagem e assimilação dos mesmos. Essa interação e movimentação mostram o aluno como produtor do conhecimento e não submisso a uma autoridade acriticamente.

Na escola pesquisada, observou-se que os professores associam a disciplina à aprendizagem e que o que respeito é sinônimo de obediência à autoridade. Nesse sentido, predominavam as relações de respeito unilateral e a constante busca pela padronização dos comportamentos por meio de controles rigorosos das atitudes dos alunos. Tais atitudes são predominantes em um ambiente sociomoral coercitivo e resultam na manutenção de altos níveis de heteronomia nas crianças e nos jovens.

Assim como a concepção de disciplina mostrava uma moral da obediência à autoridade, no que diz respeito às regras não era diferente. Analisaremos no próximo item como os educadores lidavam com as regras existentes na escola.

4.7 Regras

Em qualquer sociedade ou comunidade humana não há de se negar que a presença das regras é algo extremamente importante e positivo nas relações das pessoas. Elas podem tornar a convivência entre os indivíduos mais respeitosa e justa. Porém, para que essas regras sejam cumpridas de forma efetiva pelos sujeitos, é fundamental que sejam legitimadas, isto é, validem a necessidade das mesmas. Apesar dessa relevância positiva, alguns autores têm questionado o fato de em nossa sociedade contemporânea haver uma excessiva quantidade de regras, que se caracterizam como formas de controle em um período que claramente carece de dever moral. Um desses autores, La Taille (2009), reflete que essa excessiva quantidade de regras na sociedade atual ocorre para garantir que os seres humanos cumpram com suas obrigações, como até mesmo que o professor dê aula, que o pesquisador pesquise e assim por diante. Para esse autor, regras costumam ser necessárias e boas, porém questiona a necessidade de tantas em nossa sociedade: “Sim, regras costumam ser boas. Porém, como já apontado, todo problema reside em saber *por que há necessidade de tantas*” (p. 192, grifo do autor). Em seguida, o autor levanta a hipótese de que há necessidade de tantas regras na

sociedade contemporânea porque as pessoas carecem de senso moral, ou seja, justamente porque as pessoas não são moralmente autônomas precisam desse excessivo controle externo.

A escola, como sendo um local de convivência, não é diferente. As regras são fundamentais no ambiente escolar. Contudo, a quantidade, qualidade e a forma como são elaboradas interferem no cumprimento e no desenvolvimento moral dos estudantes. Essa importância que as regras têm no cotidiano das escolas é realçada por TOGNETTA e VINHA (2007, p. 12):

Considerando que as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, interferindo na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral de nossas crianças, torna-se imperativa essa discussão sobre como construí-las na escola, em um ambiente sociomoral que seja favorável à sua construção e à legitimação dos princípios construtivistas de educação.

Apoiadas em Turiel, Enesco e Linaza (1989), podemos diferenciar as regras em três tipos. Primeiramente as regras organizacionais, que dizem respeito à organização da instituição, como por exemplo, horário de início e término das aulas, as salas em que os alunos devem assistir às aulas, entre outras. Já as regras convencionais se relacionam a normas culturalmente estabelecidas, como por exemplo, comer de garfo e faca, usar roupa em ambiente público, entre outras. As regras morais estão diretamente relacionadas aos princípios morais, que são princípios universais (respeito, honestidade, justiça etc.), como por exemplo, o respeito ao próximo, não matar, entre outros.

Nesse sentido, as regras morais devem ter princípios claros para que sejam seguidas, pois eles são os que fundamentam estas regras. O que impulsiona um sujeito a seguir uma regra autonomamente, sem que haja controle externo ou punições, é o sentimento de aceitação ou de obrigação, fundamentado na equidade e nas relações de reciprocidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ética (BRASIL, 1997), há duas vertentes fundamentais para que haja a legitimação da regra: a afetividade e a racionalidade. A primeira está relacionada ao bem-estar psicológico do indivíduo e ao seu “projeto de felicidade”. Já a racionalidade está relacionada ao juízo e à reflexão sobre valores e regras. Para Duke (1987), há três formas pela qual uma regra é legitimada: pela autoridade de quem coloca (quando o indivíduo respeita a fonte da autoridade); pela necessidade e pelo processo de elaboração (democrático).

É fundamental que os educadores, assim como os pais, tenham consciência de que há regras que são e devem ser negociadas com as crianças, como, por exemplo, a que hora criança vai escovar o dente. Mas há outras que são não-negociáveis, como por exemplo, escovar os dentes, fazer a lição. Para Macedo, "as regras de boa saúde, bom estudo, boa convivência social, são obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função. Mas, se a interpretarmos como simples e puros combinados encontramos um certo 'democratismo' que confunde tanto as crianças quanto os adultos" (DUKE, 1987, p. 192)

Na escola, o que não deve ser negociável são os princípios universais, como por exemplo, respeitar o outro, a justiça, a honestidade, entre outros, pois eles estão relacionados a valores universalmente desejáveis e são essenciais para a boa convivência. Ou mesmo regras que interfiram nesses princípios, tais como poder ou não bater nos outros. Essas regras devem ser apenas refletidas e explicitadas quando for preciso, não necessitando ser discutidas ou elaboradas por todos. O que pode ser negociável são regras que não interferem nos princípios, tais como: o dia em que cada classe pode utilizar a quadra, o uso ou não do boné. Sendo assim, as regras precisam ser discutidas, porém nem todas são negociáveis. Para La Taille (1998, p. 101) "não se faz uma pergunta cuja resposta já está de antemão definida e inegociável". Assim sendo, se qualquer coisa for passível de discussão ou de ponto de vista, cai-se no relativismo moral.

Em um ambiente cooperativo, as regras contratuais, que são negociáveis, devem ser elaboradas conforme os problemas vão surgindo, principalmente nas assembleias, sendo necessário um horário semanal na grade curricular para este momento. Puig et al. (2000, p. 86) define as assembleias como: "o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência". Assim, as regras são elaboradas e reelaboradas constantemente nesse espaço, se discutem os conflitos e se negociam soluções, ocorrendo o exercício da cidadania.

O que ocorre comumente nas escolas, assim como na instituição pesquisada neste trabalho, é um excessivo número de regras e poucos princípios definidos. Além disso, elas não são definidas e discutidas com os estudantes. Vinha (2001, p. 247) compartilha dessa ideia quando afirma que:

Infelizmente, a escola, em geral, ao invés de eleger os princípios que serviriam de diretrizes, estabelece uma extensa lista de normas no seu regimento (que poderiam ter sido elaboradas pelos seus integrantes em cima dos princípios, favorecendo a aprendizagem da democracia). Dessa forma, observa-se que a escola possui muitas normas e poucos princípios.

Na escola como um todo, foi constatada uma enorme quantidade de regras sendo predominantemente convencionais. Nas classes, as normas existentes, e que eram impostas pelos professores, visavam o bom comportamento e o controle. Em nome da disciplina, da “aprendizagem” ou do bom andamento dos trabalhos eram tomadas determinadas medidas autoritárias e impostas regras abusivas. Ao serem questionados sobre a existência de regras na classe e na escola, os alunos do 3º ano responderam que tinham várias e que eram estabelecidas no começo do ano pela própria professora, dando como exemplo: não pode bagunçar no banheiro, não pode conversar, não pode mascar chiclete, não andar na sala sem necessidade, não conversar com o amigo na aula e não pode pedir para ir ao banheiro.

As normas não precisavam ser compreendidas, mas obedecidas. Não eram necessários bons argumentos que justificassem a necessidade das regras, bastavam somente as demandas dos docentes, que reforçavam a submissão e a obediência acrítica. Às vezes, usavam de procedimentos aparentemente democráticos, como dizendo que uma ou mais regras tinham sido “combinadas”, porém, na prática, se referiam a temas de interesse apenas do professor, muitas vezes reforçavam a obediência e o respeito unilateral e eram induzidas para que os alunos “decidissem” pelo que eles consideravam melhor.

Observou-se a necessidade de um controle demasiado por parte dos professores, principalmente nas séries iniciais, que demonstraram querer legislar sobre quase todas as atitudes e comportamentos dos estudantes. Dessa forma, por meio de regras, determinavam a vestimenta, postura, brincadeiras e disciplina que consideravam adequadas.

No 3º ano, por exemplo, com exceção do período de recreio, os alunos só podiam ir ao banheiro duas vezes durante o período de aula: uma antes e outra depois do recreio. E mesmo esses momentos eram determinados pela professora que, quando julgava ser o momento adequado, chamava os alunos de determinada fileira para ir ao banheiro, liberando outra quando estes retornavam e assim sucessivamente. Por terem tais “oportunidades” dentro do horário de aula, os alunos não podiam pedir para ir ao

banheiro e a ainda, quem fizesse bagunça nos banheiros não poderia ir da próxima vez. Mesmo a docente não acompanhando o grupo de alunos até o banheiro, era comum ocorrer, ao retornarem, de um aluno delatar o outro por mau comportamento, delação esta incentivada e acolhida pela professora, como na cena descrita a seguir.

(3º ano)

Quando um aluno voltou do banheiro, disse para a professora:

- Professora, o KLE está gritando no banheiro e quase pisou no pé do amigo.

A professora respondeu:

- Tudo bem, deixa ele chegar que eu resolvo.

Quando o menino chegou à sala, a docente disse, sem sequer perguntar o ocorrido ou dar oportunidade de o aluno se explicar:

- KLE, como você estava fazendo bagunça no banheiro, depois do recreio você não vai no banheiro. Pode ir no recreio que depois você não vai.

O menino apenas se dirigiu para sua mesa e sentou.

Desse modo, visando agradar a professora, as crianças ficavam atentas a qualquer deslize, delatando seus colegas, o que acarretava em ressentimento, rivalidades e competição entre as crianças, como no exemplo a seguir.

(3º ano)

Durante a aula, quando a docente estava chamando a penúltima fila para ir ao banheiro, três crianças gritaram para a professora:

- O VIR e IRG não pode ir no banheiro.

A docente então com ar de riso disse:

- E o porquê eles não vão?

E várias crianças da sala repetiram como um coral:

- Porque eles bagunçaram ontem no banheiro!

A docente, então, demonstrou concordância com a fala dos alunos balançando a cabeça e os dois meninos não foram ao banheiro, permanecendo na classe.

Perdia-se um tempo enorme e havia um desgaste muito grande por parte dos professores querendo legislar sobre coisas tolas e desnecessárias, o que acarretava em estresse aos próprios educadores e contribuía para que o clima emocional da classe fosse tenso e coercitivo. Os professores, querendo controlar tudo, acabavam “deixando passar muita coisa”, principalmente no que se refere a conflitos entre os pares, como já analisado. As cobranças eram recorrentes, os professores pareciam estar sempre atentos, procurando convencer os alunos a obedecerem, chamando a atenção e moralizando,

ainda mais quando se tratavam de adolescentes, que não mais aceitavam tão facilmente imposições e regras que não possuíam boas justificativas para existirem. Para ilustrar, relatamos uma situação ocorrida em nossa observação extraída dos protocolos de registro.

(6º ano)

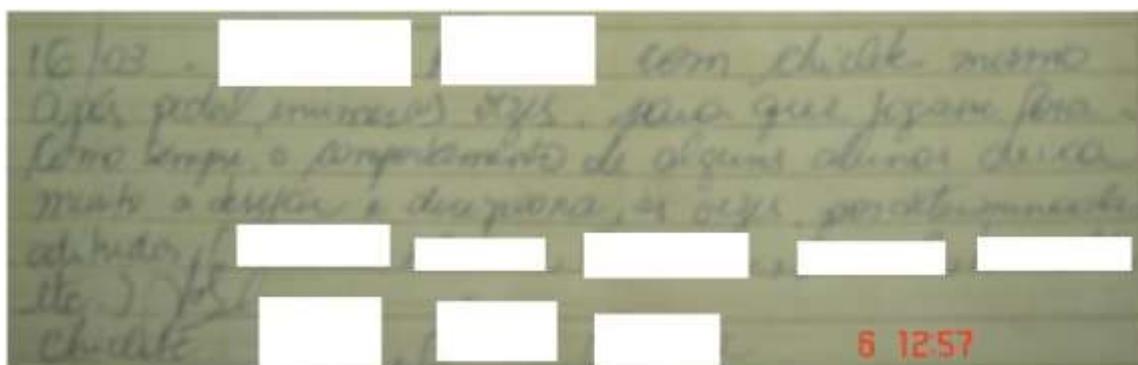
A professora entrou na sala e colocou seus materiais em cima da mesa. Começou então a olhar os alunos. Ao perceber que dois meninos mascavam chiclete discretamente, disse em tom de voz alto:

- GUS e FAB joga o chiclete fora, agora!

Os meninos levantaram e jogaram no lixo.

Para manter a obediência, conseguir o silêncio e o bom comportamento, os professores se valiam de censuras, ameaças e sanções expiatórias, como relatadas nos itens anteriores. Nessa situação de desigualdade de poder, naturalmente havia resistência dos alunos, que era revelada pela passividade, indiferença ou, poucas vezes, por meio da rebeldia, do comportamento “indisciplinado”. Tais situações contribuíram para que compreendêssemos o alerta feito por La Taille (2006) sobre a importância de se ter cuidado para não condenar a indisciplina sem antes examinarmos a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados.

Tais intervenções coercitivas ficaram ainda mais evidenciadas ao analisarmos os livros de ocorrências das salas. Neles, encontramos muitos registros que se referiam à desobediência dos alunos às normas, geralmente, convencionais. Poucas eram relacionadas ao respeito e outros valores ligados à moral. Seguem algumas.

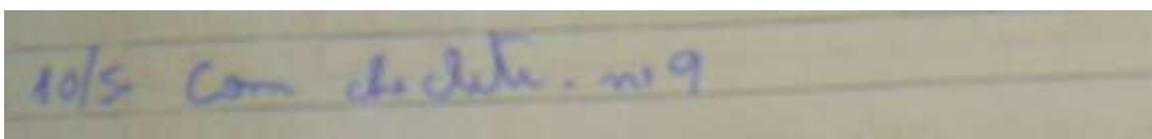


Fonte: Ferreira (2012).

Figura 30 - Advertências no livro de ocorrências do 6º ano devido à desobediência à “regra do chiclete”.

*“GUS com chiclete mesmo após pedir inúmeras vezes para que jogasse fora. Como sempre o comportamento de alguns alunos deixa a desejar e decepciona, às vezes, por determinadas atitudes (GUS, SAM, DAN, KAM, etc.)
Chiclete: AGN, LAR.”*

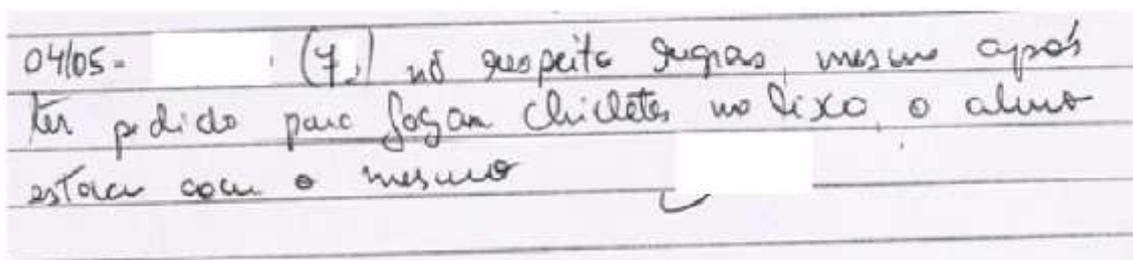
No livro de ocorrências da escola, o “livro preto”, também havia anotações como essa:



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 31 - Advertência no livro de ocorrência do 6º ano.

“Com chiclete – número 9¹².”



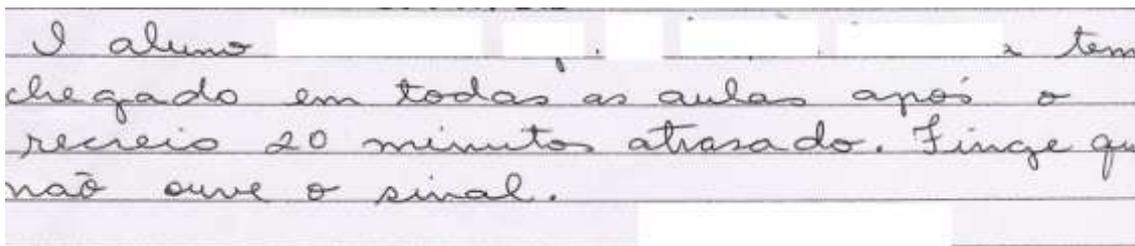
Fonte: Ferreira (2012).

Figura 32 - Advertência no livro de ocorrências da escola para um aluno.

“ETT (7º X) não respeita regras, mesmo após ter pedido para jogar chicletes no lixo, o aluno estava com o mesmo.”

Além do chiclete, muito comum nesse “livro preto” eram as anotações de infrações de regras organizacionais como o atraso dos alunos, exemplificado a seguir.

¹² O nº 9 corresponde ao número de chamada de um aluno. Era comum os professores ao invés de anotar o nome do aluno utilizarem o número da chamada.

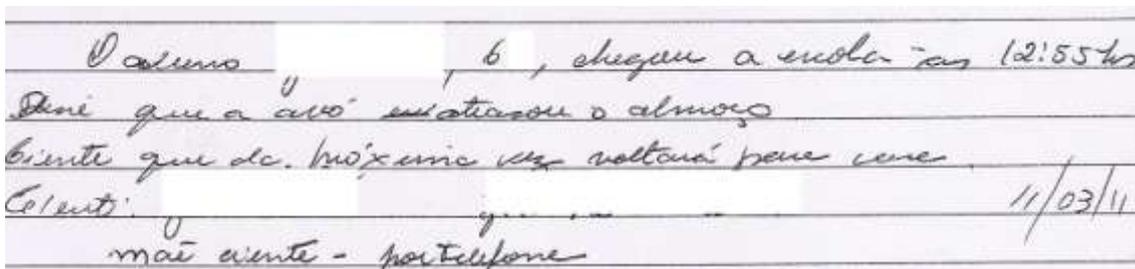


Fonte: Ferreira (2012).

Figura 33 - Anotação no livro de ocorrências devido a atrasos.

“O aluno VIN tem chegado em todas as aulas após o recreio 20 minutos atrasado. Finge que não ouve o sinal.”

Nesse excerto, é aparente que os problemas que aconteciam no cotidiano escolar não eram colocados aos alunos e dialogado com eles sobre os motivos reais do atraso, por exemplo, buscando formas de tomada de consciência do problema e a busca por boas soluções. Essa advertência acima mostra ainda um julgamento de valor, indicando que o aluno estava fingindo, enganando deliberadamente, deixando explícita a mensagem de que ele era pouco confiável.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 34 - Anotação de atraso de um aluno.

*“O aluno GAB, 6º X, chegou a escola às 12:55 horas; disse que a avó atrasou o almoço. Ciente que da próxima vez voltará para casa.
Mãe ciente – pelo telefone.”*

Nesse exemplo, infelizmente, a escola mostra não perceber que estava agindo de forma irresponsável, podendo colocar os estudantes em situações de risco, pois uma vez que eles não podiam entrar no colégio no dia em que se atrasavam, os alunos não perderiam apenas a primeira aula, mas sim todas as aulas. Muitas vezes, os pais poderiam trabalhar e não ter ninguém para ficar com as crianças, sem falar que elas

poderiam não voltar para a casa com receio de serem castigadas. Quem se responsabilizaria caso acontecesse algum acidente com alguma criança que foi impedida de assistir a aula?

Além disso, assim como no excerto, a pesquisa de Dedeschi (2011) mostra que, conforme os alunos vão crescendo, cada vez mais torna-se comum os pais serem notificados das ocorrências dos filhos por telefone, pois os educadores não acreditam que os alunos mostrarão os bilhetes. Isso pode ser observado no exemplo a seguir.

The image shows a handwritten note on lined paper. The title is "Advertência". The text reads: "O aluno Lucas, 3º B, sempre chega atrasado, depois do lanche, dizendo que está no banheiro. Entre o recreio e o lanche, o aluno tem 30' para ir ao banheiro. O aluno deverá utilizar este tempo para fazer suas necessidades fisiológicas." The date "03/03/11" is written on the right side. The name "Lucas" is written at the bottom left.

Fonte: Ferreira (2012).

Figura 35 - Anotação de atraso no livro de ocorrências da escola.

“Advertência

O aluno LUC, 3º X, sempre chega atrasado, depois do lanche, dizendo que está no banheiro. Entre o recreio e o lanche, o aluno tem 30 minutos para ir ao banheiro. O aluno deverá utilizar este tempo para fazer suas necessidades fisiológicas.”

Nesse excerto, é ressaltada a organização da escola em relação ao uso dos sanitários, pois como comentado anteriormente, além da autorização para o uso dos banheiros, e de estes permanecerem trancados, sendo abertos pelos vigias apenas em horários determinados, como intervalo das aulas, entrada e saída, os alunos tinham que pedir um pedaço de papel quando precisavam utilizá-lo. Esse tipo de regra é abusiva, pois pretende controlar as necessidades básicas de qualquer ser humano. E ainda, de forma recorrente, o problema não foi discutido com o aluno.

O que ocorre é que regras desse tipo, quando excessivas e trabalhadas pelos educadores com a mesma gravidade de regras morais, acabam favorecendo a acriticidade e a manutenção da heteronomia dos alunos, pois as seguem apenas por obediência à autoridade, sem descobrirem a verdadeira necessidade das mesmas. Essas não são trabalhadas pelos educadores mostrando e discutindo com os alunos o porquê

de sua existência e importância, mas ao invés disto lidam com advertências e broncas, e se indignam como sendo uma infração moral.

Constatou-se também uma postura incoerente entre os professores com relação à necessidade de determinadas regras e inconsistência quanto ao seu cumprimento. Assim como havia docentes que excessivamente cobravam as regras estabelecidas por eles ou pela escola, havia outros que não achavam que estas eram importantes ou que não fazia parte de sua função cobrar dos alunos que fossem cumpridas, como mostra o relato a seguir.

(9º ano)

Ao começar a aula, a professora disse:

- Gente, acabei de encontrar a professora MAR. Ela disse que alguns de vocês estavam mascando chiclete no final da aula dela e que, quando ela mandou jogar fora, vocês disseram que a próxima aula era minha e que eu não me importava com isso.

Os alunos tentaram se justificar falando vários ao mesmo tempo. A docente então retomou o seu discurso.

- Eu não quero saber quem foi! Perante os outros professores parece que eu não me importo com as regras. E não é isso... Regras são regras, se aplica a todos. Eu só acho que vocês é quem têm que saber a regra. Eu não sou paga para ser inspetora de chiclete de aluno, inspetora de boca de aluno.

Depois disso, começou a mandar vários alunos jogarem o chiclete fora para começar a aula.

Se um professor considera que algumas regras da instituição não são importantes, ele deveria discuti-las com os alunos e com seus colegas educadores sobre a necessidade delas, sobre os princípios que as fundamentam, revendo-as ou reformulando tais normas. Porém, às vezes, é mais cômodo simplesmente fingir que não está vendo ou dizer que não faz parte de seu papel verificar o cumprimento da mesma, do que discutir sua validade. Auxiliar os alunos a refletir, analisar a qualidade das regras, debater sua validade, formular outras verdadeiramente necessárias para a boa convivência e para o estabelecimento de relações mais justas e respeitadas faz parte da função do professor sim, assim como zelar para que sejam cumpridas. Segundo VINHA (2000, p. 263):

É necessário mostrar à criança, ao descumprir a regra, que a atitude dela não foi um desrespeito à figura de autoridade do professor, mas que sua ação foi contra o grupo que as havia estabelecido, isto é os próprios colegas. Dessa forma, ao questionar a desobediência às

regras, não o fazer em nome do professor, mas em nome do grupo (ARAÚJO, 1996).

Muitas vezes, quando havia uma desavença, como, por exemplo, um conflito entre os estudantes, a providência que a escola privilegiava era a retirada ou proibição de elementos causadores do conflito. Assim, visando evitar tais conflitos, novas regras eram criadas, legislando-se sobre qualquer coisa, até sobre pequenos incidentes, numa visão reducionista das normas e dos conflitos. A ocorrência abaixo evidencia tais fatos.

Ocorrência 6

A mãe da ALUNA KAM, 6º ano; compareceu A ESCOLA PARA CONVERSAR COM A INSPETORA SOBRE O MACHUCADO NO JOELHO DE SUA FILHA. SEGUNDO AS ALUNAS ELI e DRE; 6º ano; A EMPURRARAM NO FINAL DA AULA. AS ALUNAS ALEGAM QUE KAM TROPEÇOU. APÓS CONVERSA COM AS ALUNAS FICOU DEFINIDO QUE NÃO HAVERÁ MAIS BRINCADEIRAS DE PISAR NO PÉ; POIS FOI ATRAVÉS DESTO QUE ACONTECEU O INCIDENTE. CASO CONTINUE COM ESTAS ATITUDES, OS RESPONSÁVEIS SERÃO CHAMADOS A U.E. PARA CONVERSAR COM A DIREÇÃO.

8/04/09

Fonte: Ferreira (2012).

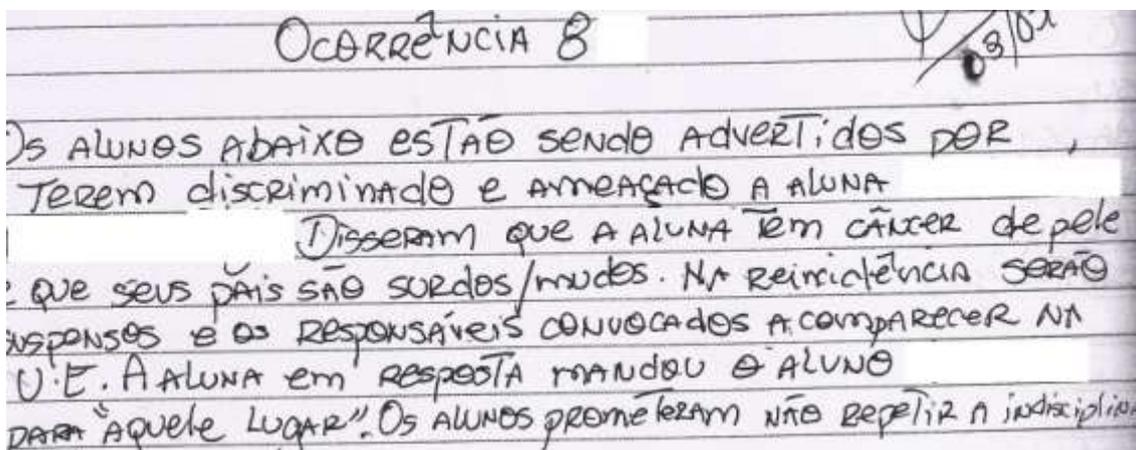
Figura 36 - Anotação de conversa com mãe de aluno.

“Ocorrência 6º A

A mãe da aluna KAM, 6º ano; compareceu a escola para conversar com a inspetora ELI sobre o machucado no joelho de sua filha. Segundo KAM, as alunas ELI e DRE; 6º ano; a empurraram no final da aula. As alunas alegam que KAM tropeçou. Após conversar com as alunas ficou definido que não haverá mais brincadeiras de pisar no pé; pois foi através disto que aconteceu o incidente. Caso continue com estas atitudes; os responsáveis serão chamados a unidade escolar para conversar com a direção.”

O que fica muito evidente na análise dos documentos e das observações feitas é que os educadores perdiam grandes oportunidades para, por meio dos conflitos, discutirem a necessidade das regras e dos valores diretamente ligados à moral, ou seja,

daqueles universalmente desejáveis. Como foi abordado, independentemente da natureza dos conflitos, eram vistos apenas como indisciplina, sendo contidos rapidamente quando atrapalhavam a ordem da classe ou da escola. Qualquer problema era “solucionado” da mesma forma pontual e reducionista: culpabilizar, advertir, punir ou ameaçar os envolvidos, mesmo que fossem situações explícitas de preconceito, agressões ou maus tratos entre os pares. Em contraponto a isso, poderiam utilizar situações como a descrita a seguir para realizar intervenções mais construtivistas, que auxiliassem os alunos a compreenderem as perspectivas e sentimentos envolvidos, a busca de soluções mais cooperativas, a necessidade do respeito e do diálogo nas relações.



Fonte: Ferreira (2012).

Figura 37 - Advertência no livro de ocorrências da escola por ameaças entre alunos.

“Os alunos abaixo estão sendo advertidos por terem discriminado e ameaçado a aluna VAN. Disseram que a aluna tem câncer de pele e que seus pais são surdos/mudos. Na reincidência serão suspensos e os responsáveis convocados a comparecer na U.E. A aluna em resposta mandou o aluno para “aquele lugar”. Os alunos prometeram não repetir a indisciplina.”

Assim como no exemplo acima, frequentemente, na escola, as sanções aplicadas pelas autoridades eram em sua maioria expiatórias, ou seja, não havia vínculo entre o dano ocorrido com a quebra da regra e sua reparação. Observa-se que o fato descrito acima era extremamente grave e desrespeitoso com o colega e que a escola se limitou a advertir na tentativa de conter para que não ocorresse novamente. Para que haja mudança de comportamento por motivação interna, é preciso que o sujeito tome

consciência dos seus atos. Para tanto, é necessário promover a reconstituição do ocorrido em outro plano (mental), incentivar a antecipação das ações, a comparação, as possibilidades. Na situação supracitada, o educador poderia intervir explicitando o problema de tal forma que os envolvidos pudessem entender, ajudá-los a verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, e auxiliá-los a escutar uns aos outros, convidando-os para colocar suas sugestões e propor soluções. Contudo, os educadores estavam tão convictos da validade e pertinência de suas intervenções, afinal, em geral o ambiente era disciplinado e tinham “poucos conflitos”. Em nenhum momento, pareciam ter consciência das consequências para a formação dos alunos, dos procedimentos coercitivos que estavam sempre presentes por meio das regras possuíam, da forma como lidavam com os conflitos, da qualidade das relações interpessoais.

Ao conversarmos com os alunos sobre a razão das regras e dos seus comportamentos, não houve, em ocasião alguma, respostas que indicassem algum questionamento sobre a validade destas normas, uma reflexão mais crítica. De forma coerente, esses alunos pareciam obedecê-las mais por conformismo, por medo de serem punidos ou censurados e, ainda, para evitar o enfrentamento com os professores, com a diretora e, conseqüentemente, com seus pais, que provavelmente seriam notificados da “infração”. Ao refletir sobre os bons comportamentos e sobre as respostas corretas, Kamii (1982) afirma:

Nada tenho contra o “bom comportamento”, “respostas certas” ou notas máximas. Pelo contrário, aprovo tudo isso. Mas há uma enorme diferença entre uma resposta certa proferida com autonomia, com convicção pessoal e outra proferida heteronomamente através da obediência [...] Do mesmo modo há uma enorme diferença entre “bom comportamento” adotado autonomamente e o “bom comportamento” resultante da conformidade cega.

Pelo exposto, demonstra-se que, apesar do discurso sobre o respeito e a justiça, como os apresentados a seguir, a práxis refletia a predominância de valores contrários aos pretendidos, predominando o autoritarismo, a desconfiança, a imposição, o controle, a coerção, a injustiça e o desrespeito.

Profª GIS – O primeiro é o respeito. Eu sempre falo para eles, a gente às vezes não é amigo de todo mundo, e que para ter amizade você tem que ter gostos em comum, outras coisas, mas o respeito é devido a todos, todos merecem esse respeito.

Prof^a CRI- [...] Mas, se os valores morais estão ligados a um sentido maior de justiça, eu acho que fica mais fácil para eles serem trabalhados e para o aluno assimilar isto daí, isso é importante. Você respeitar o outro, saber as diferenças, falar aquilo que é verdade.

Nesses discursos, esses educadores novamente se mostram bem intencionados, mas boa-intenção e nobres objetivos são insuficientes, sendo necessário que o docente crie um ambiente sociomoral para que esses valores sejam desenvolvidos. E as regras desempenham importante função nesse processo de construção de um ambiente propício à autonomia, como constatado por Tognetta e Vinha (2007), ao compararem as regras existentes em um ambiente autocrático e em outro democrático.

Do mesmo modo como os educadores desejam formar alunos autônomos e éticos, mas no cotidiano escolar não favorecem as relações interpessoais para isto, no que diz respeito às regras não seria diferente. Desejavam que seus alunos tivessem valores morais, universalmente desejáveis, como o respeito, por exemplo, mas em situações em que os professores pudessem auxiliar os alunos na construção de sua autonomia moral não atuavam de maneira a favorecê-la. Para esses professores, pensar e obedecer são coisas completamente distintas. Sendo assim, ao imporem as regras, não permitiam que elas fossem construídas pelo aluno por intermédio da reflexão ou por experimentações efetivas, os educadores as tornavam exteriores ao sujeito, ou seja, os alunos não interiorizavam as mesmas. Dessa forma, as regras passavam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as instituía estivesse presente, e isto se a pessoa que as impunham possuísse poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanecia somente enquanto houvesse o medo de ser punido ou quando se esperava uma recompensa.

Seria mais coerente com a formação de pessoas autônomas se as escolas ao invés de formularem excessivamente regras convencionais como forma de conter, evitar conflitos e disciplinar seus alunos, utilizassem a elaboração das regras por meio das assembleias. Desse modo a apropriação seria por meio da reflexão, da discussão e da ação, permitindo ao aluno perceber as consequências naturais decorrentes de suas atitudes (reciprocidade).

Vale aqui refletirmos com a conclusão de Menin (2007, p. 49), ao abordar a importância da vivência nas ações dos valores que pretendemos desenvolver em nossas crianças e jovens:

Assim, na moral, como no campo intelectual, uma consciência só se torna autônoma, livre da influência cega de uma autoridade maior e capaz de fazer descobertas na realidade, se puder experimentar, na e com a prática das ações, esta realidade. Na moral, a ação por excelência é a cooperação: sujeitos, iguais entre si no sentido de terem o mesmo poder de influência uns sobre os outros, usam regras para regularem mutuamente seus comportamentos e decidem sobre a justiça das mesmas em função deste coletivo. É esta prática que constrói uma consciência autônoma das regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ler o Projeto Político Pedagógico (2011) da escola pesquisada ficou evidente que seus objetivos, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual quanto moral, estão de acordo com a perspectiva construtivista que fomenta este trabalho, como no trecho a seguir:

A construção de uma sociedade mais justa é possível também através da educação e se efetivamente quisermos que melhorias aconteçam, precisamos estar atentos para continuamente aprimorarmos os nossos conhecimentos e a nossa sensibilidade para ampliarmos as experiências que passamos e trocamos com nossos pares e alunos. Cada vez mais, queremos nos empenhar para cumprir o papel da escola que contribui para a formação intelectual de nossas crianças e jovens, assim como trabalhar para a consciência crítica e a formação de valores: solidariedade, justiça, honestidade, respeito, cuidado (PPP, 2011, p. 6).

Esse é apenas um dos diversos excertos que mostram que a escola tinha a clara intenção de educar moralmente seus alunos. Como mostrado em nossa revisão teórica, para que esses objetivos sejam alcançados é fundamental que a instituição leve em consideração o pensar crítico, o julgar, as perspectivas e os sentimentos nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Esses objetivos definidos pela escola estão de acordo com aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ética (BRASIL, 1997) que, em sua introdução, propõem que os princípios éticos sejam explicitados de forma clara na instituição escolar e que sejam incentivadas a reflexão e a análise crítica de valores, das atitudes e das decisões, possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas. Além disso, para superar o individualismo, é proposto o desenvolvimento da capacidade de inserção social. Para tanto, faz-se necessário que os alunos participem democraticamente da vida escolar de forma mais efetiva.

Delval (2008), após muitas investigações em escolas de vários países, partilha desse papel formador e transformador da escola, ressaltando que a esta cumpre seu papel com êxito quando consegue que os alunos:

[...] tornem-se pessoas adultas, maduras, capazes de discernir o que mais lhes convêm e o que não lhes convêm, que sejam capazes de

planejar e organizar a vida por eles mesmos, que sejam capazes de julgar criticamente a organização social do ponto de vista moral, que sejam capazes de comportar-se como agentes autônomos, e de respeitar a liberdade, a integridade e os direitos dos demais (p. 10).

Apesar desses sublimes objetivos evidenciados no PPP, o que se constatou ao avaliar o ambiente sociomoral das classes, é que todas (3º, 6º e 9º ano) apresentaram um ambiente coercitivo. Ou seja, um ambiente em que predominavam relações de respeito unilateral, o autoritarismo, mantendo altos níveis de heteronomia nos alunos. Numa perspectiva construtivista, para que os valores morais sejam centrais no sujeito e que a autonomia se desenvolva, é fundamental que ele interaja em um ambiente cooperativo, em que as relações sejam baseadas em reciprocidade, confiança e respeito mútuo. Portanto, diante dessa breve análise, já fica evidente que, na prática, a escola não conseguia alcançar os objetivos expostos com relação à moralidade no Projeto Político Pedagógico.

Essa conclusão também é patente na forma como era organizado o espaço físico da instituição, que refletia as desconfianças dos gestores e professores com relação aos alunos e à comunidade. Nem mesmo suas necessidades básicas os alunos poderiam fazer no momento em que precisavam, posto que os banheiros eram trancados, havendo horário determinado para usá-los e para beber água. Além disso, a forma como os professores distribuíam as carteiras na sala refletia uma visão empirista de aprendizagem. Ou seja, para que a aprendizagem acontecesse era necessário o controle, o silêncio, a atenção constante e a não movimentação.

Por estarem diretamente relacionados, uma vez que a organização do espaço não favorecia a autonomia, o trabalho com o conhecimento e a postura do professor não poderia ser diferente. Os docentes eram centralizadores. Eles que decidiam, orientavam e direcionavam as atividades, privilegiando as realizadas individualmente e em silêncio, impedindo, assim, as trocas sociais entre os alunos. Houve, portanto, a predominância de uma relação de coação entre os professores e os estudantes.

O trabalho com o conhecimento, realizado pelos professores, refletia uma concepção empirista de aprendizagem. As atividades se baseavam quase exclusivamente na memorização, nas inúmeras cópias e na realização de exercícios em folhas de atividades ou dos livros didáticos. De acordo com Kamii (1992), ao contrário da visão construtivista, em uma visão tradicional de educação acredita-se que a criança adquira o conhecimento e os valores morais internalizando-os a partir do meio ambiente. Todavia,

essa autora pondera que as crianças podem parecer internalizar o conhecimento por um determinado momento “mas elas não são recipientes que meramente retêm o que é entornado em suas cabeças” (p. 124). Já em uma concepção oposta a essa, no construtivismo, as crianças constroem os seus conhecimentos de forma ativa, operando sobre o objeto de conhecimento.

Esses professores concebiam os conflitos como sendo negativos. Independentemente do tipo de conflito, se entre pares ou com o professor, eram sinônimos de indisciplina “ou incivilidade. Os que envolviam o adulto eram vistos com maior gravidade do que os que ocorriam entre os estudantes. Em vista disso, os docentes lidavam com os conflitos de quatro formas: ignoravam quando ocorriam entre os pares e não atrapalhavam o andamento das atividades, intervinham tomando-os para si e resolvendo-os pelos envolvidos, contendo-os ou evitando-os. Em uma visão construtivista, os conflitos são vistos como naturais e, se bem trabalhados, podem ser positivos para o desenvolvimento moral. Nessa concepção, os docentes devem auxiliar os alunos a coordenar as diferentes perspectivas.

Não muito diferente do que apresentado até agora, para os docentes, a disciplina era sinônimo de submissão, “não questionamento”, “não movimentação”, obediência a tudo que o professor queria, como realização da atividade igual ao que foi orientado. O importante era ter o comportamento desejado pelas autoridades sem questionamentos. Assim, passavam a mensagem de que pensar e obedecer são coisas diferentes, o que não o é para a pessoa autônoma. Dessa forma, como constatado em estudos realizados por Menin (1996), com o objetivo de “disciplinar” os alunos, as escolas mantêm a heteronomia, o conformismo, a submissão.

As regras existiam em grande número e, em sua maioria, eram impostas pelos professores, visavam ao bom comportamento e ao controle. Em nome da disciplina, da “aprendizagem” ou do bom andamento dos trabalhos eram tomadas determinadas medidas autoritárias e impostas regras desnecessárias. Observou-se a necessidade de um controle demasiado por parte dos professores, que demonstravam querer legislar sobre quase tudo: como os alunos deviam se comportar, usar os materiais etc. havendo, portanto, a predominância de regras “convencionais”. Não eram necessários bons argumentos que justificassem a necessidade das regras; bastava a demanda dos professores. Dessa forma, as normas não precisavam ser compreendidas, mas obedecidas. Para manter a obediência, conseguir o silêncio e o bom comportamento, os professores se valiam de ameaças, advertências e punições. Em um ambiente

cooperativo, em direção contrária ao que foi relatado, as regras são elaboradas por meio das assembleias, utilizando debates e reflexão, fazendo com que os alunos percebam a necessidade das mesmas e as consequências naturais decorrentes de suas atitudes.

Foi visto que, apesar dos objetivos relacionados à moralidade presentes no PPP, cada professor tinha uma concepção particular de moral e dos valores, não havia consenso sobre quais eram os mais importantes, nem sobre quais valores a escola almejava desenvolver em seus alunos. Também destoava a compreensão que os docentes tinham sobre conceitos, frequentemente presentes nas suas falas, tais como disciplina, respeito, autonomia. Por conseguinte, os professores atuavam nessa área de acordo com suas concepções pessoais, tanto sem intenção, por meio de suas atitudes cotidianas, quanto de forma intencional, porém ausente de qualquer sistematização, pela simples transmissão verbal.

Os educadores participantes da pesquisa demonstraram que eles consideravam que não era papel da escola trabalhar com a moral, mas sim da família. Apesar dessa crença, como mostrado em nossa revisão da literatura, a escola trabalha com a educação moral quer queira ou não.

Com relação à forma intencional, constatou-se que cada docente parecia possuir um conjunto particular de valores e normas considerados como corretos e absolutos e, para que fossem aprendidos pelos alunos, bastava transmiti-los com sermões, censuras, lições de moral. Em síntese, apesar do que constava no PPP, a prática vivida na instituição pesquisada refletia uma posição neutra e relativista na qual a moral era tratada como uma questão privada, de decisão particular de cada professor.

Quanto à educação não intencional, foi encontrado que esses professores pareciam desconhecer os valores que passavam por meio do “currículo oculto”, ou seja, em nenhum momento demonstraram ter consciência de que a educação moral estava ocorrendo em todos os espaços da escola em que as pessoas estavam em relação, isto é, convivendo. Não se davam conta de que eram “agentes morais” por meio de suas atitudes, julgamentos e decisões. Sobre essa questão, Lepre e Menin (2005, p. 11) fazem um alerta ao afirmarem que: “a moralidade de professores, alunos e demais membros da escola é importante demais para acontecer de modo implícito e irrefletido”.

Desse modo, valores como respeito, solidariedade, igualdade, criticidade, autonomia, justiça etc. estavam presentes apenas nos discursos moralizantes (e culpabilizadores) dos docentes e também nas intenções inócuas do PPP, porém não nas interações estabelecidas. Inexistia um ambiente sociomoral em que os alunos pudessem

vivenciar as vantagens da cooperação, do respeito, entre outros valores almejados. Os professores pareciam desconhecer as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sobre a moralidade na escola. De acordo com Lepre e Menin (2005, p. 10), nos PCNs, a educação moral está longe de aparecer como lição de moral por transmissão, sendo vista como “a vivência e construção de, principalmente, quatro princípios: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade”. As autoras acrescentam que tais princípios “não são colocados como valores absolutos ou acabados, mas como procedimentos obrigatórios se o que se quer é formar pessoas capazes de construir autonomamente seus próprios valores”. Ao contrário do pretendido, o que realmente estava sendo realizado nessa escola, “de forma refletida ou irrefletida, consciente ou não”, era uma educação moral que favorecia a formação de pessoas obedientes, individualistas, acríicas, submissas e heterônomas.

Tendo em vista que o cenário encontrado na escola com relação à educação moral era incoerente com o que a instituição, no seu PPP, assumia, ou seja, que a educação contribui para “a construção de uma sociedade mais justa” e que “se efetivamente quisermos que melhorias aconteçam, precisamos estar atentos para continuamente aprimorarmos os nossos conhecimentos e a nossa sensibilidade para ampliarmos as experiências que passamos e trocamos com nossos pares e alunos” e ainda que tinha a intenção de empenhar-se coletivamente para cumprir o papel da escola de “trabalhar para a consciência crítica e a formação de valores: solidariedade, justiça, honestidade, respeito, cuidado” (PPP, 2011, p. 6).

Uma educação autoritária como a que ocorria na escola pesquisada resulta em indivíduos submissos, conformistas, obedientes a uma autoridade, sendo muitas vezes heterônoma (LA TAILLE, 1998). Nessa educação, a criança é “submetida a constantes pressões e expressões que lhe dizem que obedecer e pensar são atitudes contraditórias” (p. 100). Para esse autor, ao estabelecer uma relação de coerção, fazendo com que a criança aceite a disciplina imposta sem preocupar-se com sua compreensão, não leva a um desenvolvimento intelectual e moral, pois “As verdades e as regras morais impostas de fora acabam por se tornarem crenças e dogmas, contrárias, portanto, ao pensamento racional” (1991, p. 30), e completa ainda dizendo que: “a postura autoritária pode ser eficaz na instalação da moral heterônoma mas falha na preparação da criança para a superação desta em direção à autonomia” (1998, p. 97).

Piaget, em suas obras, também chama atenção para os perigos do autoritarismo quando afirma que “[...] a educação baseada na autoridade e no respeito apenas

unilateral, apresenta os mesmos inconvenientes, quer do ponto de vista moral, quer do ponto de vista intelectual. Ao invés de levar o indivíduo a elaborar as regras e a disciplina que o farão se sentir obrigado, isto lhe é imposto” (1932/1977, p. 75). Em uma perspectiva construtivista, o adulto é considerado um colaborador tanto do ponto de vista moral, quanto intelectual, cooperando com seus alunos.

Os valores que eram efetivamente transmitidos eram a obediência acrítica à autoridade, conformismo e a submissão como a melhor estratégia para a resolução de conflitos. Esses valores privilegiados na instituição são opostos aos almejados no PPP que são solidariedade, justiça, honestidade e respeito. Como esses jovens “são privados de entender as justificativas para as normas que lhe são impostas, tendem a orientar suas ações de modo a receber gratificações, evitar castigos ou por mero conformismo, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados” (VINHA e TOGNETTA, 2009, p. 533). Por isso, o que fica evidente é que essa escola, apesar de no documento que oficializa as diretrizes da unidade, pretender formar sujeitos moralmente autônomos, com valores morais centrais, tais como solidariedade, justiça, honestidade e respeito, no cotidiano escolar, nenhum procedimento de educação moral foi utilizado para esse fim. Muito pelo contrário, esses educadores favoreceram, por meio de suas atitudes, a heteronomia e a submissão acrítica de seus alunos.

Essas considerações são decorrentes da pesquisa realizada, mas também trazem inúmeras contribuições do estudo realizado concomitantemente com Aiello (2012) na mesma instituição. Como anteriormente relatado, este projeto integra uma pesquisa maior que pretendeu investigar como a formação dos professores refletia na qualidade do ambiente sociomoral e no tipo de procedimentos morais empregados em sala de aula em diferentes séries. Para tanto, foi dividido em dois estudos, no qual o primeiro, que é este trabalho, investigou o lugar e as características da moralidade na instituição, ou seja, conhecer a qualidade do ambiente sociomoral oferecido e os procedimentos morais presentes na práxis diária dos docentes. Já o segundo, realizado por Aiello (2012) privilegiou a formação de educadores, tendo como intenção conhecer qual a formação recebida pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos. Esses estudos se complementam, pois relacionam o trabalho com a moralidade realizado na escola com a formação recebida pelos professores.

Como esclarecido na introdução, nas diversas etapas de desenvolvimento deste estudo, houve intensa atividade de cooperação entre as pesquisadoras que resultou em uma construção coletiva dos trabalhos. Essa relação entre os dois estudos visou

enriquecer e subsidiar melhor determinadas conclusões, contribuindo para maior coerência, consistência e integração entre as duas pesquisas.

No estudo de Aiello (2012), foram encontrados dados muitos semelhantes com relação ao trabalho com a moralidade, contudo a autora mostra que os professores não tinham estudado temáticas relacionadas ao desenvolvimento moral em sua formação de base (graduação), tampouco na continuada extraescolar, como cursos, seminários, especializações. Apesar de no projeto pedagógico a escola almejar formar pessoas críticas e autônomas capazes de questionar direitos e deveres perante a sociedade em que vivem, tais questões também não foram abordadas nos encontros de formação continuada (TDCs) realizados na instituição.

Os TDCs não eram espaços destinados a estudo e discussão de um projeto coletivo. Constatou-se que a maior parte dos temas abordados era questões organizacionais e administrativas, como informes, planejamento de eventos e problemas práticos a serem resolvidos. Decisões complexas e cotidianas, que possuíam naturezas e implicações bastante distintas, eram tomadas da mesma forma: pelo senso comum, de maneira superficial e destituídas de qualquer estudo ou embasamento teórico. A parte pedagógica, especificamente a formação de professores, era deixada de lado, sem planejamento, sendo gerenciada de improviso pelos acontecimentos diários. Apesar de ocorrerem, tais espaços de formação continuada, não propiciavam ao professor pensar em problemas tanto de sua escola como além desta, auxiliando-o a compreender as diversas perspectivas envolvidas, a buscar o estudo e embasamento para suas decisões, num exercício contínuo de cooperação, de forma a favorecer o maior envolvimento e corresponsabilidade. Os professores não apenas não participavam das decisões mais importantes da escola, como também não assumiam os compromissos necessários para que estas decisões fossem efetivadas. A gestão mais centralizadora não favorecia que houvesse a construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva.

Aiello (2012) mostra ainda que, apesar de a qualidade do ambiente sociomoral ser coercitiva e da predominância de relações de respeito unilateral, nenhum professor ou gestor considerava que se sentia inseguro para trabalhar com a educação moral. Dessa forma, não viam suas atuações como insuficientes, incompetentes ou precárias para favorecer o desenvolvimento da moralidade. Tais educadores estavam muito distantes de verem a Ética como um dos componentes mais importantes da Educação

(LEPRE e MENIN, 2005). Assim, essa temática não poderia ser alvo de debates, de reflexão e de formação de educadores.

Como já apontado na revisão da literatura, educar moralmente a fim de formar sujeitos autônomos não é tarefa fácil, muito pelo contrário, mas fundamental em uma instituição formadora como é a escola. Na pesquisa realizada, ficou claro que os educadores já tinham previamente estabelecidas as suas concepções de moral, valores e ética, e que elas eram transmitidas no “currículo oculto” para os alunos. Sendo assim, para que esses professores alcançassem objetivos mais nobres em relação à moral seria preciso mudar paradigmas. Seria fundamental que conhecessem profundamente a teoria, que refletissem sobre a moral e seu desenvolvimento, e que estabelecessem implicações educacionais que permitissem a transformação da práxis pedagógica, como apontado em Aiello (2012).

Só teremos professores que saibam atuar para um desenvolvimento moral autônomo se eles tiverem estudos sistemáticos a respeito do assunto, por isto é preciso investir na formação dos docentes. Assim, esses futuros adultos poderão atuar de maneira mais eficaz em nossa sociedade democrática, pois nessa sociedade as crianças não precisam ser formadas com autoritarismo como muitos acreditam.

Algumas pessoas dizem que devemos exercer autoridade sobre as crianças porque elas terão de conviver com esta na sociedade maior. Essa idéia é perigosa para a democracia, já que contradiz a idéia básica de liberdade dentro de um sistema de justiça. O conformismo à autoridade não é a socialização em uma sociedade livre. Corresponde à socialização em um ambiente de prisão. Considere algumas características da maioria das prisões que também estão presentes na maioria das escolas. A liberdade é suprimida. Inexiste a possibilidade de exigir direitos às autoridades. Os detentos e as crianças são excluídos do poder na tomada de decisão. As recompensas são trocadas por obediência à autoridade. As punições são decididas de forma burocrática, ocasionalmente por pequenas infrações de regras sem tanta importância. Não forcemos nossas crianças a serem prisioneiras da escola (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 36).

Sendo assim, urge em nossa sociedade que os educadores e políticos sejam alertados para a questão da educação moral na escola, pois só desta forma conseguiremos libertar nossas crianças dessa prisão pré-estabelecida. Assim, poderão atuar em uma sociedade democrática de maneira mais justa e solidária, privilegiando as relações interpessoais presentes no cotidiano e tornando-as melhores. Afinal, não queremos formar detentos, mas sim pessoas que sejam capazes de atuar de forma

autônoma, ou seja, que tenham valores morais centrais em suas identidades e que ajam de acordo com eles. E a escola é com certeza o lugar para essa formação!

REFERÊNCIAS

AIELLO, S. **Educação moral na escola: a formação dos professores no cotidiano escolar.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

AQUINO, J. G. **Indisciplina** – o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. Em Foco: Ética e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2., p. 53, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança.** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

_____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

BAGAT, M. P. Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. **Attualità in psicologia.** Roma, v. 1, n. 2, p. 49-56, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BENLHOCCH, M. El aprendizaje de la cooperation. In: MARIMÓN, M. M. (Org.). **La pedagogia operatoria.** Barcelona: Laia, 1987.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a “comunidade justa”: Promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia Reflexão Crítica**, v. 10, n. 1, 1997.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Ética. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, MEC/SEF. Versão digitalizada, 1997.

BROOKS, J. G.; BROOKS, M. G. **Construtivismo em sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMINHA, I; FREITAS, C.; OLIVEIRA, G. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 261-270, 2010.

CASTILHO, T. C. **A virtude e a disciplina na escola a partir de uma leitura psicológica** – um estudo empírico com base no modelo teórico de Kohlberg. 2001. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Marília, 2001.

CARINA, S. C. **O processo de resolução de conflitos entre os pré-adolescentes: O olhar do professor**. 2008. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Pro-posições**, v. 13, n. 3, 2002.

CARVALHO, J. S. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, set./dez., 2004.

DAY, J.; TAPPAN, M. The narrative approach to moral development: from the epistemic subject to dialogical selves. **Human Development**, v. 39, p. 67-82, 1996.

DEDESCHI, S. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família**. 2011. 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DELVAL, Juan. **A Escola Possível: Democracia, participação, autonomia**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2008.

DELVAL, J.; ENESCO, I. **Moral, desarrollo y educación**. Madri: Anaya, 1994.

_____. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, R; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. **Young Children**, nov., p. 4-13, 1995.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

DUKE, D. L. **School leadership and instructional provement.** New York: Randon House, 1987.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLEGO, A.B; BECKER, M.L. Adolescência e respeito: a docência que faz diferença. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v.1, n.1, p. 116-133, janeiro/junho 2008.

GIL, A. C. **Didática no ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2006.

GOERGEN, P. L. Educação e Pós-Modernidade. **Cadernos de História**, v. 1, n. 8, p. 05-24, 2000.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade** [online]. v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007.

GOMEZ-PALÁCIO, M. Hacia um nuevo paradigma em educación. In: *El niño y sus primeros años en la escuela.* Biblioteca para la Atualización Del Maestro. Subsecretaria de educación Básica y Normal, México – DF, 1995. p. 73-80.

HERSH, R. H.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. P. **El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg.** Madrid: Nascea S/A de Ediciones, 1984.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

KAMII, C. **Educação construtivista: Uma orientação para o século XXI.** (texto mimeog.) Conferência apresentada no Círculo de Crianças de Chigago, 1982.

KAMII, C. Obediência não é o bastante. In: *Coletânea AMAR-Educando: construindo a alfabetização.* Belo Horizonte: Almeida Publicidade, 1991. p. 38-40.

_____. **A dimensão ética na obra de Jean Piaget.** São Paulo: FDE, Série Idéias, n. 20, 1994.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996. p. 9-24.

_____. **Limites: três dimensões educacionais.** São Paulo: Ática, 1998.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola.** São Paulo: Summus, 1999.

_____. Autonomia e identidade. **Revista Criança,** 2001.

_____. **Vergonha, a ferida moral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAKATOS, M.; MARCONI, E. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LEME, M. I. S. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo.** São Paulo: ISME, 2006.

LEPRE, R. M.; MENIN, M. S. S. Educação moral na escola: caminhos para a construção da cidadania. **Colloquium Humanarum,** v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/207/107>>. Acesso em: 16/09/2011.

MARCHAND, H. **A educação dos valores nas escolas - ou "devem as escolas ensinar valores?", "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?" "de que modo fazê-lo?"**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa [20--].

MARIMÓN, M. M. (Org.). *La pedagogía operatoria*. Barcelona: Laia, 1987.

MELHORAMENTOS. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

MENIN, M. S. S. *Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores*. In:

MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-104.

_____. *Valores na escola*. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MENIN, M. S. S. *Escola e Educação Moral*. In: MONTROYA, Adrian, O. D. (Org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45-62.

_____. *Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras*. In: *I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2009, Campinas - SP. Anais Eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral*. Unicamp : UNICAMP/FE, 2009. v. 01. p. 34-41

MORENO, M. C.; CUBERO, R. *Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas*. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 190-202.

MORENO, M. M.; SASTRE, G. V. **Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género**. Barcelona: Gedisa, 2002.

OLIVEIRA, A. M. *Literatura infantil e desenvolvimento moral: a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares*. Tese de Doutorado. 1994. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994a.

OLIVEIRA, A. M. *O processo educativo e a construção dos valores morais e sociais: uma questão interdisciplinar*. Rio Claro: Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, 1994b. Mimeografado.

PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. **Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Los procedimientos de la educación moral**. La nueva educación moral. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, 1967.

_____. (1932). **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. (1930). Os procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

_____. (1947). **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna. 2004.

PUIG, J. M. et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RAMOS, A.M. **As classes difíceis e suas crises: uma proposta de diagnóstico e intervenção**, 2011. Tese (mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-102.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SAMPAIO, Patrícia da Silva. Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos: um estudo com pré-escolares. São Paulo, 2011. 146 p. Tese de Doutorado em Psicologia (Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. **Família: Modos de usar**. Campinas: Papirus, 2006.

SELMAN, R. **The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses**. New York: Series Editor, 1980.

SILVA, C.; GOBBI, B.; SIMÃO, A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais Agroindustriais**, v.7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf. Acesso: 23 nov. 2011.

TARDELLI, D. D. **O herói na sala de aula**. Santos: Unisantos, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TREVIZOL, M. T. M. **Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola**. 2008. Mimeografado.

TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

VICENTIN, V. **E quando chega a adolescência – uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VINHA, T. P. **Educador e a Moralidade Infantil: Uma Visão Construtivista**. Campinas. Mercado de Letras, 2000.

_____. **O Educador e a Moralidade Infantil: Uma Visão Construtivista**. Campinas, SP: FAPESP/Mercado de Letras, 2001.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **O direito de aprender a conviver: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista.** Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre: O direito de Aprender, 2008. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/grupogepem/>>. Acesso em: 23/10/2011.

_____. Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. In: TOGNETTA, L. P. R. (Org.). **Virtudes e Educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

WEBER, L. N. D; PRADO, P. M.; VIEZZER, A. P. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

WICKENS, D. A teoria de Jean Piaget: modelo de sistema aberto de ensino. In: Piaget a L'École. Tradução: Carmen C. Scriptori. Paris: Denoel / Gonthier, 1976.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**, ano 4, n. 13, jan./jul. 2000.

ZARANKIN, Andrés. **Paredes que domesticam:** Arqueologia da arquitetura escolar capitalista: O caso de Buenos Aires. 2001. Tese (Doutorado em História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar:** aspectos teóricos metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Carta de autorização.

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Escola -----

Eu, -----, RG -----, diretora da -----, DECLARO que fui devidamente esclarecida do Projeto de Pesquisa intitulado: **“Educação moral na escola: os procedimentos morais no cotidiano da escola e a formação dos professores”**, desenvolvido pelas pesquisadoras, **Laressa Guella Ferreira e Sarah Sabio Aiello**, alunas do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma P. Vinha, e que autorizo a realização da mesma nesta Instituição.

A presente pesquisa tem por objetivos observar os procedimentos morais utilizados pelos professores durante as aulas e investigar se nos cursos de formação estes profissionais já tiveram oportunidade de estudar conteúdos relacionados à moralidade.

Os participantes serão os professores que ministram mais aulas no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental I e II. Os dados serão coletados da seguinte forma, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias:

- a) A partir de observações do cotidiano da escola, tanto durante as aulas quanto nos demais momentos da rotina diária da unidade escolar. Essas observações serão realizadas até que os dados coletados sejam considerados suficientes.
- b) Por meio da coleta de materiais que possam contribuir com a temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, atas, materiais didáticos, etc.
- c) Realizando entrevistas individuais, que serão gravadas em áudio, com os docentes que mais ministram aulas nas turmas, com o coordenador e com o diretor.

Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes. As pesquisadoras se comprometem a prestar todos os esclarecimentos a que forem solicitadas em qualquer momento da pesquisa. Cabe ainda esclarecer que os participantes podem desistir da mesma ao longo de sua realização, sem penalidade ou sofrimento de represália.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecida pelas pesquisadoras e ter entendido o que me foi explicado, autorizo a realização da mesma nesta Instituição e consinto voluntariamente em participar dessa pesquisa. Declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

Campinas, ___/___/___

Diretora

Laressa Guella Ferreira - e-mail: laressa_gferreira@hotmail.com

Sarah Sabio Aiello - e-mail: sarahaiello1@gmail.com

Fone: (019)3521-5555

Comitê de Ética contato:

Fone: (19) 3521-8936

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –

Campinas - SP - Brasil

CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.



FACULDADE DE EDUCAÇÃO - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

TÍTULO DA PESQUISA:

**EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA: OS PROCEDIMENTOS MORAIS NO
COTIDIANO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Campinas, __/__/__.

Ilmo Sr(a). Professor (a) da Escola: -----

Nós, Laressa Guella Ferreira e Sarah Sabio Aiello, alunas do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma P. Vinha, realizaremos uma pesquisa de campo que têm como objetivos observar os procedimentos morais utilizados pelos professores durante as aulas e investigar se nos cursos de formação estes profissionais já tiveram oportunidade de estudar conteúdos relacionados à moralidade.

Os participantes dessa pesquisa serão os professores que ministram mais aulas no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental I e II. Os dados serão coletados da seguinte forma, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias:

- d) A partir de observações do cotidiano da escola, tanto durante as aulas quanto nos demais momentos da rotina diária da unidade escolar. Essas observações serão realizadas até que os dados coletados sejam considerados suficientes.
- e) Por meio da coleta de materiais que possam contribuir com a temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, atas, materiais didáticos, etc.
- f) Realizando entrevistas individuais, que serão gravadas em áudio, com os docentes que mais ministram aulas nas turmas, com o coordenador e com o diretor.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas esses poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes ou da instituição.

Esclarecemos que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Esclarecemos ainda que os participantes não terão quaisquer despesas, que essa pesquisa não propicia riscos previsíveis aos sujeitos e que a realização desta será autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp.

Agradeço a colaboração e colocamo-nos à disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas.

Laressa Guella Ferreira

E-mail: laressa_gferreira@hotmail.com

Sarah Sabio Aiello

E-mail: sarahaiello1@gmail.com

Fone: (019) 3521-5555

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

Departamento de Psicologia Educacional Av. Bertrand Russell, 80 – Cidade
Universitária "Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865 - Campinas - SP – Brasil.

Comitê de Ética contato:

Fone: (19) 3521-8936

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –

Campinas - SP - Brasil

CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

Atenciosamente,

Laressa Guella Ferreira

Sarah Sabio Aiello

Eu, _____, sob nº do
RG _____, professor(a) da _____,
convenientemente esclarecido pelas pesquisadoras e entendido o que me foi explicado,
consinto voluntariamente minha participação nesta pesquisa: Educação moral na escola:
os procedimentos morais no cotidiano da escola e a formação dos professores.

Campinas, ___/___/___.

Assinatura

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas.

- Para você, quais são os principais objetivos do Ensino Fundamental I?
- Você está ajudando a formar os adultos do futuro. Como você gostaria que esses futuros adultos, seus alunos atualmente, fossem? Que tipo de ser humano gostaria de formar? Quais características?
- Você acredita ser importante trabalhar com valores? Que valores considera importante hoje? De que outra forma você trabalha com este tipo de valores?
- Como você lida com a disciplina dos alunos?

APÊNDICE D - Instrumento adaptado de Tognetta

Quadro 1. Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sociomoraís

De 56 a 93 pontos	Ambiente coercitivo
De 94 a 131 pontos	Ambiente propenso à cooperação
De 132 a 168 pontos	Ambiente cooperativo

**Quadro 2 - OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES
AUTORITÁRIAS / COOPERATIVAS**

Aspectos observados	Caracterização do ambiente	Ambiente		
		3º ano	6ºano	9ºano
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor.	F ₁	F ₁	F ₁
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno.	N ₁	N ₁	N ₁
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido.	N ₁	N ₁	N ₁
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.	AV ₂	N ₁	N ₁
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando os alunos e cumprindo-as também.	F ₃	F ₃	AV ₂
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.	F ₃	AV ₂	N ₁
	Centraliza todas as decisões.	F ₁	F ₁	F ₁
	Faz uso de punições, sanções expiatórias.	F ₁	F ₁	AV ₂
	Faz uso de recompensas.	AV ₂	AV ₂	AV ₂
	Escolhe , sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver.	F ₁	F ₁	AV ₂
	Grita.	F ₁	F ₁	F ₁

Quanto às relações professor-aluno	Ordena, dirige as ações dos alunos.	F ₁	F ₁	F ₁	
	Faz ameaças.	F ₁	AV ₂	AV ₂	
	Atribui elogios valorativos.	F ₁	AV ₂	AV ₂	
	Atribui elogios apreciativos.	AV ₂	AV ₂	AV ₂	
	Proporciona momentos em que os alunos expressem seus sentimentos.	N ₁	N ₁	AV ₂	
	O professor...	Considera as ideias de todos.	R ₁	R ₁	AV ₂
	Utiliza sanções por reciprocidade.	N ₁	N ₁	N ₁	
	Dá oportunidade de assunção de papéis.	N ₁	N ₁	N ₁	
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades.	AV ₂	R ₁	R ₁	
	Dá respostas prontas.	AV ₂	AV ₂	AV ₂	
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o.	F ₁	F ₁	AV ₂	
	Aconselha e moraliza.	F ₁	F ₁	F ₁	
	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito.	AV ₂	AV ₂	AV ₂	
	Sabe o nome dos alunos.	F ₃	AV ₂	F ₃	
Quanto às relações professor-aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las.	F ₁	AV ₂	AV ₂	
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor.	AV ₂	AV ₂	AV ₂	
	Espera sua vez para falar.	AV ₂	AV ₂	AV ₂	
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos.	R ₁	R ₁	R ₁	
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões.	N ₁	N ₁	N ₁	
	O aluno...	Avalia seu próprio comportamento e atitudes.	R ₁	R ₁	R ₁
		Participa com interesse das atividades.	R ₁	R ₁	AV ₂
		Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado .	R ₁	R ₁	R ₁
		Cuida dos materiais e do ambiente escolar.	AV ₂	AV ₂	AV ₂
		Respeita a opinião do colega.	R ₁	R ₁	R ₁

	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz.	AV ₂	AV ₂	AV ₂
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos.	F ₁	AV ₂	AV ₂
	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor.	N ₁	AV ₂	AV ₂
	Compartilha materiais com os demais espontaneamente.	AV ₂	AV ₂	AV ₂
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente.	N ₁	N ₁	AV ₂
	Relaciona-se com todos os alunos sem fazer distinções.	F ₃	F ₃	F ₃
	Guarda/ organiza os materiais que usou.	F ₃	AV ₂	F ₃
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas.	AV ₂	AV ₂	AV ₂
	Sabe o nome dos professores.	F ₃	F ₃	F ₃
Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos.	N ₁	N ₁	AV ₂
	As atividades são propostas com desafios.	N ₁	AV ₂	AV ₂
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos.	N ₁	N ₁	N ₁
	Há diversidade de materiais disponíveis.	N ₁	N ₁	AV ₂
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos.	N ₁	N ₁	N ₁
	São oferecidas propostas de jogos para o trabalho com os conteúdos.	N ₁	N ₁	N ₁
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor durante a realização das atividades.	F ₃	AV ₂	AV ₂
	No horário do lanche, os alunos servem-se sozinhos.	F ₃	N ₁	N ₁
	Na entrada e saída das aulas, os alunos se dispõem em filas.	F ₁	AV ₂	AV ₂
	Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro.	F ₁	F ₁	F ₁
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia.	N ₁	N ₁	AV ₂
As atividades propostas favorecem a cooperação.	N ₁	N ₁	N ₁	
Legenda utilizada: N - nunca F – frequentemente AV –Algumas vezes				

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa.



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa

CEP, 26/07/11
(Grupo III)

PARECER CEP: Nº 616/2011 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto).
CAAE: 0542.0.146.000-11

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: "EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA: OS PROCEDIMENTOS MORAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES".

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Telma Pileggi Vinha

INSTITUIÇÃO: E.M.E.F. Profa. Sylvania Simões Magro

APRESENTAÇÃO AO CEP: 05/07/2011

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 26/07/12 (O formulário encontra-se no site acima).

II – OBJETIVOS.

Investigar como a formação dos professores reflete na qualidade do ambiente sociomoral e no tipo de procedimentos morais empregados em sala de aula em diferentes séries.

III – SUMÁRIO.

Essa pesquisa de iniciação científica configura uma pesquisa qualitativa, embasada na teoria construtivista de Piaget sobre o desenvolvimento da autonomia moral e de pesquisadores que trabalham com a mesma perspectiva. Para tanto serão realizados dois estudos, em uma escola pública do ensino fundamental da Região de Campinas, com 3 classes (3º, 6º, 9º anos). O primeiro pretende observar, no cotidiano da escola quais os procedimentos morais utilizados pelos professores para trabalhar a moralidade com seus alunos e caracterizar a qualidade do ambiente sociomoral das salas de aula em série diferentes do ensino fundamental. O segundo visa investigar qual a formação recebida por esses professores para o trabalho da moralidade com seus alunos. Caracterizando-se como um estudo descritivo e exploratório, os dados serão coletados por meio de observações, entrevistas e recolhimento de documentos.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES.

O projeto encontra-se dentro dos dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares. Apresenta Folha de Rosto/CONEP assinada pelos pesquisadores e responsáveis das instituições, endereço de plataforma Lattes dos pesquisadores, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido adequado, ficha de coleta de dados.

V - PARECER DO CEP.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13083-887 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br



restrições o Protocolo de Pesquisa, o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, bem como todos os anexos incluídos na pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES.

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e).

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII – DATA DA REUNIÃO.

Homologado na VII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 26 de julho de 2011.

Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP

ANEXO B - Instrumento pautado em Ramos (2011) e adaptado de Tognetta (2003).

Quadro 1. Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sócio-morais

De 56 a 93 pontos	Ambiente coercitivo
De 94 a 131 pontos	Ambiente propenso à cooperação
De 132 a 168 pontos	Ambiente cooperativo

**Quadro 2 - OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES
AUTORITÁRIAS / COOPERATIVAS**

Aspectos observados	Caracterização do ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor.		
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno.		
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido.		
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.		
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando os alunos e cumprindo-as também.		
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.		
	Centraliza todas as decisões.		
	Faz uso de punições, sanções expiatórias.		
	Faz uso de recompensas.		
	Escolhe , sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver.		
	Grita.		

Quanto às relações professor-aluno	Ordena, dirige as ações dos alunos.			
	Faz ameaças.			
	Atribui elogios valorativos.			
	Atribui elogios apreciativos.			
	Proporciona momentos em que os alunos expressem seus sentimentos.			
	O professor...	Considera as idéias de todos.		
		Utiliza sanções por reciprocidade.		
		Dá oportunidade de assunção de papéis.		
		Circula entre os alunos, questionando suas atividades.		
		Dá respostas prontas.		
		Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o.		
		Aconselha e moraliza.		
		Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito.		
Sabe o nome dos alunos.				
Quanto às relações professor-aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las.			
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor.			
	Espera sua vez para falar.			
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos.			
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões.			
O aluno...	Avalia seu próprio comportamento e atitudes.			
	Participa com interesse das atividades.			
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado .			
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar.			
	Respeita a opinião do colega.			

	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz.		
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos.		
	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor.		
	Compartilha materiais com os demais espontaneamente.		
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente.		
	Relaciona-se com todos os alunos sem fazer distinções.		
	Guarda/ organiza os materiais que usou.		
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas.		
	Sabe o nome dos professores.		
Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos.		
	As atividades são propostas com desafios.		
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos.		
	Há diversidade de materiais disponíveis.		
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos.		
	São oferecidas propostas de jogos para o trabalho com os conteúdos.		
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor durante a realização das atividades.		
	No horário do lanche, os alunos servem-se sozinhos.		
	Na entrada e saída das aulas, os alunos se dispõem em filas.		
	Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro.		
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia.		
As atividades propostas favorecem a cooperação.			
Legenda utilizada: N - nunca F – freqüentemente AV –Algumas vezes			

Quadro 1: Caracterização dos ambientes coercitivo e cooperativo

Aspectos observados	Caracterização do Ambiente coercitivo	Caracterização do ambiente cooperativo	
Quanto às regras	Estabelecidas no início das aulas como um todo a ser seguido.	Estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno.	
	São impostas pelo professor e objetivam a obediência e à submissão.	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.	
	São lembradas constantemente com o intuito de coagir o sujeito.	Professor e aluno têm consciência das regras lembrando-as de seu cumprimento e das razões para cumpri-las.	
Quanto às relações professor-aluno O professor	Atribui elogios valorativos.	Atribui elogios apreciativos permitindo que os próprios alunos construam uma imagem positiva de si.	
	Aconselha e moraliza.	Proporciona momentos em que os alunos expressem seus sentimentos.	
	Grita, ordena, dirige as ações dos alunos.	Considera as idéias de todos.	
	Faz uso de punições, sanções expiatórias e recompensas.	Utiliza sanções por reciprocidade estabelecendo assim, uma relação de confiança entre autoridade e o aluno.	
	Centraliza todas as decisões.	Dá oportunidade de assunção de papéis.	
	Escolhe , sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia.	Circula entre os alunos, questionando suas atividades.	
	O aluno	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o.	Permite as manifestações de sentimentos dos alunos e assim promove a construção do autocontrole e do autoconhecimento.
		Tende a trabalhar sozinho e não admite o trabalho em grupo e a colaboração.	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente.
		Faz distinções e emite preconceitos.	Relaciona-se com todos os alunos sem fazer distinções.
Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos.		Organiza sozinho os materiais que usou.	

	Precisa da solicitação e ordem constante do professor para cumprimento das tarefas.	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas.
	Resolve seus problemas com agressão física ou verbal.	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos.
	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las.	Avalia seu próprio comportamento e atitudes, expressando espontaneamente suas opiniões e sentimentos.
	Considera a ausência do professor um “alívio” e a possibilidade de brincadeiras e desvio das atividades.	Permanece em sala, trabalhando normalmente na ausência do professor.
Quanto às atividades propostas	O planejamento das atividades é integralizado no início das aulas e é seguido rigorosamente pelo professor.	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos.
	As atividades seguem livros didáticos ou apostilas já pré-estabelecidas.	As atividades são propostas com desafios.
	As atividades são planejadas desconsiderando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.	As atividades são planejadas considerando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.
	Todos os alunos fazem as atividades ao mesmo tempo.	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos.
	O uso de materiais diversos é demonstrativo por parte do professor.	Há uso de material diversificados e próximo à realidade dos alunos.
	A disposição física da classe permite que sejam separados os “alunos-problemas” e que se confirme o silêncio absoluto. Carteiras enfileiradas.	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos.
	Os jogos são organizados em momentos finais da aula ou fora desse espaço físico, em aulas de Educação Física ou dias especiais.	São oferecidas propostas de jogos para o trabalho com os conteúdos.
	Todas as atividades são planejadas pelo professor e aplicadas concomitantemente com todos os alunos.	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia.

	Os alunos, dispostos em carteiras enfileiradas, escondem suas respostas para que outros não as copiem.	As atividades propostas favorecem a cooperação.
--	--	---