

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

CLAIRE MARGARET DE JESUS GIOVANI

**A PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE
SOCIOMORAL EM SALA DE AULA DO SEXTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

SANTOS

2017

CLAIRE MARGARET DE JESUS GIOVANI

**A PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UM
AMBIENTE SOCIOMORAL EM SALA DE AULA DO SEXTO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Práticas Docentes do Ensino Fundamental

Orientação: Prof^a. Dra. Elisete Gomes Natário

**SANTOS
2017**

G427p Giovani, Claire Margaret de Jesus.
A prática docente na construção de um ambiente sociomoral em sala de aula de sexto ano do ensino fundamental - Claire Margaret de Jesus Giovani. Santos, 2017.
122f.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Gomes Natário.
Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

The teaching practice in the construction of a sociomoral environment in classroom of sixth year of elementary education.

1.Ambiente Sociomoral; 2. Ensino fundamental; 3. Prática docente.

I. Título.

CDD 370

A dissertação de mestrado intitulada “A prática docente na construção de um ambiente sociomoral em sala de aula de sexto ano do Ensino Fundamental”, elaborada por Claire Margaret de Jesus Giovani, foi apresentada e aprovada em ____/____/____, perante banca examinadora composta por:

Profª. Dra. Elvira Aparecida Simões de Araújo

Profª. Dra. Elisete Gomes Natário
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Profª. Dra. Luana Carramillo Going
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Pós-graduação Strictu Sensu em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental.

*Dedico este trabalho ao meu marido, Adriano, e aos meus filhos,
Alanis e Felipe*

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Elisete

Aos professores e colegas

Claire M. J. Giovani

Agradeço:

À vida pela oportunidade de compartilhar com pessoas tão queridas conhecimentos tão significativos à minha prática docente e ao meu crescimento pessoal

Aos meus amados, marido, Adriano, e filhos, Alanis e Felipe, por serem a força que me impele a prosseguir na vida levando o melhor deles e deixando o melhor de mim

A minha tão querida orientadora, Profa. Dra. Elisete, por compartilhar sua sabedoria e carinho, fundamentais para a conclusão deste trabalho

Aos colegas e professores de sala, pela confiança e carinho

À Prefeitura de Santos, por beneficiar-me com o Programa Mestre-Aluno, sem o qual eu não teria recursos financeiros para realizar esse mestrado.

*A TODOS,
MUITO OBRIGADA!*

*“A LEVEZA DA CAMINHADA NÃO CONSISTE NA PEQUENEZ
DOS PASSOS, MAS NO AMOR DEDICADO À CADA TRAJETÓRIA”*

C. M. J. Giovani

GIOVANI, Claire. **A prática docente na construção de um ambiente sociomoral em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental**. 2017. 122 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

RESUMO

O contexto escolar em sua dinâmica é permeado de interações pessoais e consequentes conflitos que quando mediados com respeito mútuo pelo adulto responsável podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia moral dos discentes promovendo um ambiente sociomoral. O objetivo principal é identificar como os professores lidam com as regras em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Santos - SP, identificando as regras que são mais quebradas pelos alunos, os tipos de sanções aplicadas pelos professores diante dessas rupturas e descrever como são construídas essas regras na sala de aula, segundo a opinião dos professores. Participaram deste estudo 11 professores que ministram as aulas no sexto ano de uma escola pública de Santos. Foi realizada, individualmente, uma entrevista semiestruturada na própria escola. Os resultados mostraram que as regras de convivência social são as que mais sofreram rupturas, tanto na relação aluno-aluno como às de relacionamento aluno-professor, sendo seguidas das regras didáticas. Com relação às sanções aplicadas nas quebras das regras, 6 dos entrevistados relataram o uso das sanções de reciprocidade, 3 fazem uso de sanção expiatória e 2 permeiam as de reciprocidade e a expiatória. Quanto à construção das regras, 4 docentes constroem coletivamente por meio da reciprocidade, 3 trazem as regras prontas e as apresentam, 4 demonstraram fazer uso de ambas, inicialmente apresentam prontas as regras de convivência social e constroem coletivamente as regras emergidas das necessidades do contexto escolar, no decorrer do ano. Constatou-se uma diversidade na prática docente em como lidar com as regras e combinados na sala de aula, especificamente no que se refere a construção e a quebra das mesmas. Os docentes em suas práticas trazem um conhecimento empírico que mostraram adotá-lo, cabe ressaltar a necessidade de um conhecimento mais sistematizado e específico sobre desenvolvimento moral para lidarem com as diferentes situações de conflito que permeiam o ambiente de sala de aula. Como resultado da pesquisa emergiu a necessidade de uma proposta de um produto final, uma formação em trabalho, apresentada após as considerações finais.

Palavras-chave: Ambiente sociomoral; Ensino fundamental; Prática docente.

ABSTRACT

The school context in its dynamics is permeated by personal interactions and consequent conflicts that when mediated with mutual respect by the responsible adult can help in the development of the moral autonomy of the students promoting a sociomoral environment. The main objective is to identify how teachers deal with the classroom rules of the sixth year of elementary school in a public school in Santos - SP, identifying the rules that are most broken by students, the types of sanctions applied by teachers and how these rules are constructed in the classroom, according to teachers' opinions. Eleven teachers who taught classes in the sixth year of a public school in Santos participated in this study. A semi-structured interview was conducted in the school itself. The results showed that the rules of social coexistence are the ones that suffered the most, both in the pupil-student relationship and in the pupil-teacher relationship, followed by the didactic rules. Regarding the sanctions applied in the rule breaks, 6 of the interviewees reported using reciprocity sanctions, 3 use atonement sanction, and 2 apply reciprocity and expiatory sanctions. As for the construction of the rules, 4 teachers construct collectively through reciprocity, 3 bring the rules ready and present them, 4 demonstrate their use of both, initially present the rules of social coexistence, and collectively construct rules emerging from the needs of the school context, during the year. There was a diversity in the teaching practice in how to deal with the rules and combined in the classroom, specifically in what concerns the construction and the break of the same ones. Teachers in their practices bring an empirical knowledge that has shown to adopt it, it is necessary to emphasize the need for a more systematized and specific knowledge on moral development to deal with the different situations of conflict that permeate the classroom environment. Because of the research emerged the need for a proposal for a product, a training in work, presented after the final considerations.

Key words: Sociomoral environment; Elementary School; Teaching practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivo	14
1.2 Problema	14
2 O AMBIENTE SOCIOMORAL	15
2.1 A importância do desenvolvimento moral para a construção da autonomia.....	20
2.2 A prática docente e a construção de regras e combinados.....	28
2.2.1. Quando as regras e combinados sofrem ruptura.....	30
2.3 A prática docente no cotidiano da sala de aula.....	34
2.4 Alguns estudos em São Paulo.....	45
3 MÉTODO	53
3.1 Delineamento	53
3.2 Área de delineamento	53
3.3 População.....	53
3.4 Instrumento	53
3.5 Procedimento de coleta de dados	54
3.6 Procedimento de análise de dados	54
4 RESULTADOS. E	
DISCUSSÃO	55
5 CONSIDERAÇÕES	
FINAIS	100

6	PRODUTO	FINAL
.....		103
REFERÊNCIAS		112
ANEXOS		119
Anexo A – Comprovante de aprovação da pesquisa pelo comitê de ética.....		119
Anexo B - Termo de consentimento livre e esclarecido para a instituição.....		120
Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido aos professores.....		121
APÊNDICE		122
Apêndice	A	–
		Pauta
entrevista.....		da
		122

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de interação, de participação e de articulação, onde o respeito mútuo, a criatividade, a cidadania e solidariedade auxiliam na construção de um ambiente sociomoral.

O ambiente sociomoral se refere a todas as relações interpessoais formadoras das experiências escolares das crianças, incluindo as relações com o professor, com seus pares, com os estudos e com as regras, como destaca DeVries e Zans (1998/2008).

As experiências escolares por mim vivenciadas, enquanto eu cursava o Magistério, nortearam minha decisão pela docência na área de Educação Física como uma saída prazerosa em busca da alfabetização. Brincando é mais fácil alfabetizar e fora da sala de aula, melhor ainda!

Cursei a faculdade de Educação Física e já no primeiro mês de aula comecei a lecionar na Rede Pública Estadual. Desde então sigo na docência.

Em 2001, ingressei na Prefeitura de São Paulo, como professora de Educação Infantil, e ali pude ter a certeza do quanto o brincar desperta a busca do saber nas crianças, proporcionando uma alfabetização natural e divertida. Em 2012 exonerei-me de meu cargo após ter me mudado para Santos.

Em 2014 ingressei na Prefeitura de Santos e trabalhei em um projeto como mediadora de inclusão. Eu acompanhava um aluno de 15 anos na rotina escolar, a quem eu assistia e auxiliava em todas as aulas. Tal experiência mudou tudo em mim.

Houve uma total desorganização dos meus preceitos. O que eu acreditava ser a educação ruiu por terra. Vi o que é a realidade de nossos alunos e de muitos colegas professores.

Em sala de aula, sentada como um aluno, enfileirada, pude observar a sequência das aulas, o entrar e sair dos professores, as aulas vagas (quando o professor falta e não há substituto), as aulas ministradas por professores substitutos, enfim, a rotina dos alunos.

Com essa experiência percebi o quanto o comportamento discente muda de acordo com cada professor, o que é considerado chato e o que é legal para os alunos, os líderes positivos e os negativos e o quanto eles pedem por limites.

As regras e combinados, com sua função de garantir o bem coletivo, de proporcionar o respeito as diferenças e legitimar direitos e deveres, capazes de promover o desenvolvimento moral, estão enfraquecidas na sala de aula. As diferentes esferas da escola agem de forma independente, o que confunde os alunos e provoca a revolta em alguns.

Fiquei estranhamente incomodada com essa escola que se revelava, e o mestrado veio como uma tentativa de ajudar, de alguma forma, a melhorar a realidade que presenciei.

Observei o quanto o tempo nos torna mecânicos e metódicos, incapazes de perceber que os alunos não nos conhecem, não leem nossos pensamentos, nem conhecem nossas normas de conduta. Agimos como se já tivéssemos falado (e falamos, mas há uns dez anos atrás...), nossas aulas muitas vezes são repetitivas e oferecemos poucas chances para nossos alunos se expressarem. Não queremos ouvir o que, às vezes, é verdade, nossas aulas são chatas ou distantes da fase de desenvolvimento no qual se encontram nossos alunos, sem contar com a sobrecarga de trabalho. Normalmente acumulamos cargos e temos nossas famílias.

Exerço a docência no Ensino Fundamental desde 1993. Efetivei-me na rede estadual em 2000. Percebo o quanto nossos alunos mudaram, bem como mudei também. As exigências cresceram e os recursos são os mesmos. A estrutura escolar segue a mesma, porém nós precisamos nos reformular, e na correria diária passa despercebido o quão emergente esse rever de práticas se faz necessário.

O mestrado veio como uma busca por respostas às questões que sufocavam minha prática. Na pesquisa eu procurava o respaldo para um trabalho que auxiliasse minha prática e

de meus colegas resgatando à prática educativa, os valores incutidos na docência, viabilizadores de um ambiente sociomoral.

Muitas vezes, recai sobre a família uma grande parcela da responsabilidade sobre o fracasso dos alunos, justificando-se que esta abandonou seu papel de educar, transferindo à instituição escolar mais essa incumbência. Ao mesmo tempo, a escola recebe um aluno que, muitas vezes, pouco sabe conviver num ambiente escolar de forma harmoniosa e desconhece as regras necessárias para que essa convivência seja com respeito mútuo e comprometimento com o coletivo.

Segundo Bordieu e Passeron (2008), o ensino tem por objetivo reforçar por dissimulação as relações de força material, por meio da violência simbólica. Certamente, os docentes que estão inquietos e descontentes com a situação escolar cansaram dessa massificação, pois o resultado da falta de criticidade e autonomia cognitiva, como também a autonomia moral, passa pela mão do professor. Em um sistema conteudista, que reproduz conceitos de forma desconexa, cabe ao professor selecioná-los e apropriá-los às possibilidades dos educandos.

Como estimular e desenvolver a construção dessa aprendizagem, quando o ambiente de sala de aula dificulta nossas ações? “A escola é um cenário permanente de conflitos (...) o que acontece na aula é, muitas vezes, o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor ou a instituição escolar querem que os alunos façam e o que estes estão dispostos a fazer” (ENGUIA, 1990/200, p. 147).

Diante do contexto escolar atual, no qual o professor se frustra com os conflitos interpessoais existentes e seu despreparo para enfrentá-los de forma a facilitar a convivência com os alunos, bem como os alunos que, por sua vez, demonstram falta de limites para o convívio social em sala de aula, consequência da somatória de fatores vivenciados, cabe a ambos encontrarem formas para amenizar tal situação.

Esse trabalho se justifica pela necessidade da existência de um ambiente sociomoral, no qual o respeito e o compromisso estejam presentes, a fim de promover um desenvolvimento moral pertinente à fase no qual os alunos de sexto ano se encontram, em prol da formação de cidadãos moralmente autônomos, críticos e transformadores.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Método, Resultados e Discussão, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se nas subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos e Hipótese.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre o ambiente sociomoral em escolas do ensino fundamental, bem como propõe a discussão destes temas, a partir da perspectiva de Piaget, La Taille, Menin, DeVries e Zans, Aquino entre outros.

O Método subdivide-se em seis subseções: Tipo de pesquisa, Área de realização, População, Instrumento, Procedimento para coleta de dados e Procedimentos para análise dos dados.

Em seguida apresenta-se a Análise dos dados, seguido das Considerações Finais, Referências, Anexos e Apêndices.

Após as Considerações finais consta a proposta de produto final para essa pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

Geral

Identificar como os professores lidam com as regras em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Santos-SP, segundo os professores.

Específicos

Levantar as regras que são mais quebradas pelos alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Santos-SP, segundo os professores;

Identificar os tipos de sanções aplicadas pelos professores diante da quebra das regras e combinados em sala de aula;

Descrever como os professores constroem as regras em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental, segundo os professores.

1.2 Problema

Como os professores lidam com as regras e combinados em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Santos-SP?

1.3 Hipótese

A forma como os professores lidam com as regras e combinados na sala de aula possibilita o desenvolvimento do ambiente sociomoral em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Santos-SP.

2 O AMBIENTE SOCIOMORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ambiente sociomoral, segundo DeVries e Zans (1998/2008), se refere a todas as relações interpessoais formadoras das experiências escolares das crianças, incluindo as relações com o professor, com outras crianças, com os estudos e com regras.

DeVries e Zans (1998/2008) fizeram uma comparação de relatos de observações feitas em dois dias em três classes de jardim de infância em bairros de baixa renda de um distrito educacional grande. Apresentam três tipos de ambientes sociomorais: o campo de treino, a comunidade e a fábrica.

O primeiro apresentado é o campo de treino de recrutas, no qual a professora é a “sargentona” e o ambiente sociomoral é de “campo de treino” para recrutas, e existe forte pressão por obediência. A professora controla tudo. As necessidades emocionais e físicas das crianças frequentemente deixam de ser atendidas e a competição é promovida entre as

mesmas. A regulação do comportamento advém da coerção da professora em detrimento de uma auto regulação autônoma.

Na sequência é apresentado o ambiente sociomoral da comunidade, no qual é relatado um ambiente em que a professora é a “mentora” amistosa, caracterizando-o como de respeito. A professora respeita as crianças, consulta-as na resolução de problemas, valoriza as ideias das mesmas e as encoraja. Mostra-se ainda como facilitadora das interações das crianças e promove a justiça nas interações. As expressões de afeto são abundantes, e mesmo com conflitos as crianças permanecem afetuosas.

O terceiro ambiente apresentado pelas autoras é a fábrica. Nesse ambiente a professora é a gerente, e o ambiente sociomoral denominado fábrica é expresso por meio da pressão, visando uma produção obediente do trabalho na classe. A professora fala calmamente, mas está emocionalmente distante. O controle é rígido e as crianças têm pouca oportunidade para exercerem sua autonomia. A ênfase é a produção. As interações entre as crianças são limitadas, cerceadas pela solicitação de silêncio e de tarefas a serem realizadas.

Os resultados dessa pesquisa sugerem que os ambientes nos quais a cobrança acadêmica é o foco principal, sendo centrados no professor, geralmente controlador, podem dificultar o entendimento interpessoal e da competência sociomoral das crianças. Esses dados levam à reflexão quanto a forma como as regras e combinados nas escolas de hoje têm sido trabalhados. Talvez a forma como estão sendo instituídas seja autoritária ou até ausente, sem participação de todos, descontextualizada da fase de desenvolvimento daquele grupo.

As crianças frequentemente respondem com maior flexibilidade à correção por crianças do que a correção feita por adultos, segundo as afirmações de DeVries e Zans (1998/2008), que sugerem, embasadas em pesquisas, uma atmosfera sociomoral como contexto melhor para promover o entendimento interpessoal do que as atmosferas autoritárias.

As autoras explicam que diante uma situação de conflito o professor deve permanecer calmo e controlar as próprias reações, reconhecendo que o conflito é das crianças e, portanto, precisa confiar que as mesmas são capazes de resolvê-los.

Segundo Piaget (1932/1994), as atividades escolares em grupo promovem com mais eficiência a construção moral, pois provocam a cooperação e a descentração, as duas principais condições para o desenvolvimento moral.

Diz-se que uma pessoa possui um valor e legitima as normas decorrentes quando, sem controle externo, pauta sua conduta por elas. Por exemplo, alguém que não rouba por medo de ser preso não legitima a norma “não roubar”: apenas a segue por medo do castigo, e na certeza da impunidade,

não a seguirá. Em compensação, diz-se que uma pessoa legitima a regra em questão ao segui-la independente de ser surpreendida, ou seja, se estiver intimamente convicta do que essa regra representa. (BRASIL, 2000, p.53)

La Taille (2006) propõe três dimensões para a educação moral sendo a primeira a necessidade de as famílias e a escola serem instituições justas, generosas, nas quais a dignidade das pessoas é respeitada e os valores éticos sejam de ação para obterem sucesso, e para tal se faz necessário que a educação moral encarne os valores que deseja ensinar.

Araújo (2003) define que valor é aquilo que gostamos, que valorizamos, produto das projeções afetivas positivas, caracterizando a dimensão afetiva. O autor explica que da mesma forma que se desenvolvem valores, os contra valores, aquilo que não gostamos, que despertam em nós raiva, por exemplo, também são desenvolvidos.

Dessa forma, Araújo (2003) elucida:

... de fato, a construção de nosso sistema de valores e de nossa identidade está calcada em princípios de incertezas e de indeterminação que fazem com que o posicionamento mais central ou periféricos dos valores dependa de seus vínculos com conteúdos específicos. Mais importante, tais características fazem com que nosso sistema de valores e nossa identidade não sejam rígidos pois podem variar constantemente em função de contextos das experiências. (ARAÚJO, 2003, p.161)

Outra dimensão sugerida é a de fazer com que as crianças participem de atividades que possibilitem a tomada de decisões acerca das regras de seu convívio; a cooperação.

A terceira dimensão intenciona a necessidade de a educação abstrair-se de sua exclusividade racional, assumindo sua posição de ser muito mais que um mero problema de lógica, e assim promovendo a moral.

La Taille (2006) relata ser a educação condição fundamental do crescimento, justificada no fato de o ser humano ser social. Dessa forma, a educação ajuda a criança a identificar os limites, motivando-a e oferecendo recursos para sua superação.

O autor complementa enfatizando o fato de as pressões sociais, de diferentes instâncias, estarem continuamente ditando o que é ser feliz, com o intuito de influenciar a todos. Para sair dessa posição de vítimas do sistema, segundo o autor, faz-se necessário reconhecer a responsabilidade de cada um, e onde a educação deve atuar como objetivo primordial, visando o aperfeiçoamento da humanidade.

Nesta mesma abordagem, Araújo (2003, p. 161) explica que “o processo de construção de valores é incerto e aleatório, e que, do ponto de vista da educação, não temos controle verdadeiro sobre ele”. Portanto, para trabalhar valores com sucesso, a escola precisa usar

formas e linguagens eficientes, enfatizando a projeção de sentimentos positivos, por meio de atividades sistemáticas que promovam individualmente e coletivamente, na classe, a consciência dos próprios sentimentos, emoções e valores, pois assim como aprendem os conteúdos tradicionais, irão conhecer a si próprios e aos demais com os quais convivem.

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, quem educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança [...] a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos e assim por diante... umas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo... (BRASIL, 2000, p.51)

Sempre atento ao grupo, o professor pode proporcionar o desenvolvimento moral por meio de discussões, argumentações e reflexões a respeito das situações de socialização, incentivando a cooperação entre os alunos, como afirma Bonals (2003).

O professor, comunicando-se com a turma enquanto grupo, explicita que mais que trabalhar individualmente ou competir entre eles, é fundamental aprender a ajudar e a fazer-se ajudar de maneira mais eficaz possível.

O professor é uma postura de autoridade seja pelas vias históricas de uma educação bancária pautada pelo autoritarismo docente inerente a um modelo pedagógico, seja por uma relação de reciprocidade em que o aluno o entende como referência ou exemplo de conduta (ANDRADE, 2008, p. 122).

Segundo Vinha (2000), a postura e ação do docente pode ser fundamental para a construção do ambiente sociomoral, e ressalta que o mesmo deve minimizar o autoritarismo na relação com os alunos, qualificando sua posição de autoridade visando auxiliar a criança na construção de sua autodisciplina. Se o desejo é de uma sala de aula onde o respeito às regras e às pessoas prevaleça, não se pode apenas exigir dos alunos uma postura de respeito. O docente, enquanto autoridade, deve priorizar o respeito mútuo como um valor essencial, sem impor, mas promovendo as reflexões necessárias com as crianças sobre a importância do respeito pelo outro e pelo coletivo, por meio da reciprocidade.

Dessas relações sociais, determinantes para o processo de construção da autonomia, a forma como o adulto exerce sua autoridade irá influenciar diretamente este desenvolvimento. Para Kamii e DeVries (1991, p.28), a criança “ pode regular sua conduta voluntariamente, sem pressão coerciva, sua razão para dividir um brinquedo, contar a verdade, e manter suas promessas, por exemplo, tornam-se muito diferentes”. Portanto, os motivos de agir certo irão

depender da confiança mútua, do respeito pelo outro, ou seja, do processo de construção de regras morais da criança.

Para que a criança respeite o outro é essencial que construa o respeito próprio, somente possível se houver respeito no seu ambiente de convívio. Como afirma Marques (2005, p.95), a possibilidade de construir um mundo onde o respeito mútuo exista ocorrerá “ a partir do próprio respeito que a criança recebe, aprendendo a respeitar-se e a aceitar-se, construindo instrumentos que lhe possibilitem respeitar-se e aceitar o outro. ”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental preveem a capacidade de perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para melhoria do mesmo, desenvolvendo o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 2000).

Nesse aspecto, La Taille (2006) sustenta esse objetivo preconizado nos Parâmetros, por considerar que a educação pode colaborar com esse processo ensinando as crianças a pensarem sobre seus sentimentos e os dos outros, e salienta ainda o sentimento de reciprocidade, explicado por Piaget (1932-1994), como sendo respeito mútuo entre duas pessoas que se consideram iguais e livres, ou seja, possuem uma moral autônoma. Para La Taille (2006) sem esse sentimento, seria impossível respeitar limites.

O respeito mútuo expressa-se de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo. Deve valer quando se fazem contratos que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca. O respeito pelos lugares públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo. Como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não os sujar ou depredar é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los (BRASIL, 2000, p.104).

O aluno deve ser capaz de questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando adequações (BRASIL, 2000).

A escola precisa contar com a ética docente, como ressaltado por Andrade (2008), como dependente da constante reflexão do docente sobre seu papel moral.

Pensar a ação docente e a qualidade das relações com os alunos e sua repercussão na formação dos valores dos alunos. Debruçar-se no entendimento da realidade, da sociedade, da família e do aluno na relação com a escola e suas práticas. Ter consciência do papel docente e, todo processo, apropriando-se de suas ações. (ANDRADE, 2008, p.66)

Freire (1996) afirma que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo, o seu caráter formador. Ressalta a primazia de o professor e os alunos terem uma postura dialógica, aberta, curiosa e não apassivada, na qual enquanto um fala o outro ouve. Para tanto, Piaget (1932/1994) propõe que essa experiência seja permeada de intervenções por reciprocidade, promovendo a cooperação, que é o fundamento principal para que a criança saia da fase heterônoma e seja capaz de atingir a autonomia. A escola precisa de um ambiente que favoreça a reflexão dos valores morais, não apenas impondo costumes.

Dessa forma, revela-se o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autenticando o espaço pedagógico. O papel da autoridade democrática, salienta Freire (1996), é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume; é a reinvenção do ser humano no aprendizado da autonomia.

2.1 A importância do desenvolvimento moral para a construção da autonomia

A autonomia, segundo Piaget (1932/1994) é uma das etapas do desenvolvimento do juízo moral da pessoa. Ele descreve o desenvolvimento moral em três etapas iniciadas a partir do nascimento: a anomia, heteronomia e autonomia.

La Taille (2006) definiu autonomia como uma moral de reciprocidade, em que as pessoas podem ter perspectivas diferentes, valores e regras pessoais, mas colocam suas diferenças em um todo maior, possível de diálogo e convivência em prol do bem comum.

A anomia é justificada no fato de a criança nascer sem consciência do que é certo ou errado, fase da ausência de regras, e ocorre, aproximadamente, até os quatro anos de idade. A criança faz o que lhe dá prazer, o egocentrismo, imita os pais, as pessoas próximas, no intuito

de se apropriar do espaço, de se fazer presente no mundo. O início do jogo social na criança é dominado por um conjunto de regras e exemplos impostos de fora, porém ela não se sente segura, percebe a desigualdade frente aos mais velhos e sem perceber seu isolamento usa o que consegue aprender da realidade social ambiente. Não compreende a regra como realidade obrigatória decorrente de princípios de valores sociais (PIAGET, 1932/1994).

Na heteronomia, a criança passa a ter no mais velho um respeito quase divino. A regra é considerada sagrada, intocável e de essência eterna, em que qualquer modificação proposta é considerada transgressão, devendo ser obedecida, sem questionamentos, sendo aceitável punição em caso de desobediência. Nesta fase, a criança é governada por outros por meio da coação – respeito unilateral, de autoridade e prestígio. As sanções expiatórias estão presentes, evidenciando a autoridade, o poder do mais velho sobre o mais novo, reforçando a importância da obediência cega e total. Por consequência, a criança passa a considerar que qualquer falha é motivo de punição, entendendo tal situação justa (PIAGET, 1932/1994).

Piaget (1932/1994) salienta ser este o momento no qual os adultos devem intervir contribuindo, juntamente ao estabelecimento de regras, para a construção moral autônoma da criança. As crianças precisam compreender as regras, dar significado às mesmas para segui-las com vontade própria, tendo como referência as consequências delas para si e para o coletivo. Essa etapa estende-se, aproximadamente dos 4, 5 anos aos 10, 11 anos.

A autonomia moral, segundo Piaget (1932/1994), não é pensar e agir de forma individual, mas pensar e agir sobre as regras a partir do respeito pelo outro e por si mesmo (respeito mútuo), partindo de princípios morais, avaliando as regras de acordo com cada situação. Para La Taille (2009, p.227) o indivíduo se transforma em objeto de conhecimento cada vez mais refletido quando está conquistando a autonomia moral, e “os princípios ganham paulatinamente primazia em relação às regras, os equacionamentos e a sensibilidade moral se sofisticam, e a liberdade de pensar e de agir se amplia.”

Toda moral, inevitavelmente, traz consigo certas proibições, salienta La Taille (2006), lembrando que recentes abordagens defendem uma forte relação entre moralidade e identidade experimentada por pessoas que apresentam alto nível de moralidade. Para essas pessoas, agir moralmente seria similar a agir corretamente com a própria imagem, seria um agir para preservá-la. Esse sentimento de obrigatoriedade de agir (interiorização de limites, inculcados por forças exteriores ao sujeito) é consequência de uma educação moral que “coloca” limites.

O autor supracitado apresenta as diferenças entre as duas morais, na racionalidade e no respeito, caracterizando a racionalidade na heteronomia como a ação de conhecer as ordens e

obedecer, e na autonomia, como posição central, na qual ocorre a compreensão e avaliação da regra para sua legitimação. O respeito, na heteronomia, apresenta-se de forma unilateral. Por sua vez, na autonomia há o sentido de reciprocidade, de respeito mútuo, respeitar para ser respeitado.

Piaget (1932/1994) complementa afirmando que pessoas autônomas perseguem suas ideias. Ressalva o autor, entretanto, que a autonomia é a meta do desenvolvimento moral, é a superação da moral heterônoma.

Em concordância a essas perspectivas, Kamii (1990/2011) relata o fato de a capacidade de refletir ter sido deixada de lado em todo o sistema educacional, mencionando que um indivíduo incapaz de refletir logicamente é incapaz de ser crítico e autônomo.

O objetivo principal da autonomia, defendido por Kamii (1990/2011), é desenvolver a aptidão nas crianças para que sejam capazes de tomar decisões sozinhas, portanto diferente de liberdade completa. Autonomia moral, segundo a autora, implica em considerar os fatos relevantes para decidir a melhor forma de agir para todos.

Segundo Menin (2010) quando há igualdade entre todos, as crianças podem descobrir que são diferentes entre si: que cada uma pensa de um jeito, que uma quer uma coisa, outra quer outra, que os gostos são diferentes, cada uma tem suas próprias preferências.

Segundo Piaget (1932/1994), aos poucos a criança passa a compreender a hierarquia de valores e, com o passar dos anos, define os mais importantes e centrais para ela.

A autonomia, capacidade de se autogovernar compreendendo o eu e o coletivo, começa aproximadamente aos 11, 12 anos (PIAGET, 1932/1994) – idade na qual as crianças brasileiras frequentam o sexto ano do ensino fundamental.

Na presente pesquisa, iremos nos ater ao ensino fundamental II, mais precisamente o sexto ano, cuja idade média das crianças é 11 e 12 anos. Vamos caracterizá-los para melhor compreendê-los.

Segundo a síntese da epistemologia genética de Piaget (2009), os discentes do sexto ano se encontram no período das operações concretas e pensamento lógico, terceira infância, e nessa fase o pensamento é mais aplicado ao real, e há aumento a mobilidade e de sociabilidade. Participam mais da turma, nas relações fora do grupo familiar, na utilização da tecnologia: *ipod, tablets, games, Internet*. A fase escolar é regular e a aprendizagem é estruturada. Estão no momento dos jogos de regras, de situações problema, de competição por uma resolução na qual as premiações advindas desta resolução são esperadas. As estratégias de ação, a tomada de decisão, a análise dos erros, lidar com perdas e ganhos, replanejar as jogadas em função dos movimentos do adversário, são fundamentais para o desenvolvimento

do raciocínio, das estruturas cognitivas do sujeito. O jogo provoca um conflito interno, a necessidade de buscar uma saída, e esse conflito enriquece o pensamento, reestruturando-o, tornando-o apto a lidar com novas transformações. Há construção lógica. Estabelecem relações e conseguem lidar com pontos de vista diferentes. Passam a cooperar melhor, trabalham em grupo e apresentam autonomia pessoal. Pensam antes de agir e elaboram estratégias.

No aspecto emocional, surge a duplicação dos sentimentos interindividuais por sentimentos que representam os objetivos coletivos, e o sujeito atribui a si um papel e propósitos na vida. A lealdade se faz presente, bem como a responsabilidade e sentimentos de justiça. O esboço da individualidade dominada pela autodeterminação e iniciativa também surge. Pais e adultos perdem parte de sua importância. A timidez, o egoísmo e o sacrifício se misturam. Insegurança e temor afloram, tornando-o mais indeciso em suas relações interindividuais. Preocupa-se com a origem e o destino das coisas e pessoas. Advém a competição, a parcial repressão e a personalidade.

Entre os objetivos do ensino fundamental, como determinam as Diretrizes Gerais para Educação Básica na resolução CNE/CEB nº 04/10, está o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a formação de atitudes e valores (BRASIL, 2010).

A aprendizagem supõe uma intensa atividade intelectual por parte do aluno, no entanto Zaballa (2002) afirma que essa atividade pessoal não é solitária, pois se insere no conjunto de interações educativas que ocorrem em sala de aula e, muito significativamente, nas que o aluno mantém com o professor, que contribui tanto para questionar os conhecimentos iniciais – para o desequilíbrio – quanto para conseguir alguns conhecimentos mais adequados, o sentido culturalmente estabelecido – um reequilíbrio – em relação ao ponto de partida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) preconizam a importância da articulação que o estudo faz entre o bem-estar próprio e o bem-estar de todos, explicando que os valores morais permeiam as relações sociais internas da escola, nas quais as práticas dessas formam moralmente os alunos.

Embasada em seus estudos, Kamii (1990/2011), relata que os educadores gostariam de ver a autonomia moral em seus alunos. No entanto, por desconhecerem a diferença entre autonomia e heteronomia e, por conta de ideias ultrapassadas, a obediência prevalece, crianças obedecem sem questionamentos, e os educadores continuam a premiar e punir, seguros de estarem produzindo futuros cidadãos bons e inteligentes. Tal cenário sugere a mudança no fazer e no pensar dos professores, relacionada ao desenvolvimento das crianças.

Reconhecendo tais eventualidades, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam o tema ética explicitando que a mesma diz respeito às relações humanas existentes dentro da escola e fora, nas diferentes instâncias da sociedade, tendo por objetivo ajudar os alunos a construir um sistema de valores que inspirem ações. Por meio da transversalidade é possível ancorar a educação moral na vivência social relacionando o falar ao agir.

Vale ressaltar que Piaget (1932/1994) descreve dois caminhos fundamentais como facilitadores da construção da autonomia moral: não impor à criança aquilo que ela pode descobrir sozinha e promover situações para que as mesmas percebam a importância e os motivos das regras.

DeVries e Zans (1998/2008) afirmam que “atitudes desrespeitosas para com as crianças permeiam nosso sistema escolar, público e particular” (p.34), refletindo o autoritarismo nas crianças no meio social.

Dessa forma, Menim (2004) orienta a necessidade do cuidado nas interações sociais, pois, segundo a autora, autonomia significa a capacidade de construir valores e regras com os quais terá que se concordar em prol do bem ao maior número de envolvidos, então os métodos dessa educação devem ser ativos, promovendo essa construção de valores.

Na autonomia, as crianças começam a perceber o outro como iguais e percebem as leis como passíveis de transformação, aprimorando seu senso de justiça. Conseqüentemente os conflitos surgem e são de grande importância, como esclarece Piaget (1932/1994), servindo para motivar a reorganização do conhecimento em formas mais adequadas, afirmando ainda ser o conflito o que mais influência na aquisição de novas estruturas de conhecimento, portanto podendo ser considerado fonte de progresso no desenvolvimento.

A sala de aula é o segundo espaço onde as relações sociais das crianças ocorrem, os conflitos surgem, onde as intervenções determinam o desenvolvimento moral das mesmas. Dessa forma, segundo o autor supracitado, o conflito pode ocorrer de duas formas: intra-individual, dentro do indivíduo, devido aos conflitos cognitivos, reestruturando sua lógica, fazendo progressos, e o conflito interindividual, entre indivíduos, que pode promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual.

A resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, e entre estes encontramos os princípios citados no Art. 6º, que definem como as escolas e os sistemas de ensino deverão adotar norteadores das políticas educacionais e das ações pedagógicas. Dentre estes são indicados os princípios éticos, entre os quais a justiça, a solidariedade, a liberdade e a autonomia, de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos,

contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação são indicados (BRASIL, 2013, p.131).

No artigo 7º do mesmo documento fica determinado que em conformidade com o artigo 22 e o art.32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental terão por objetivos previstos para esta etapa da escolarização:

[...] II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 III- a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; [...] (BRASIL, 2013, p.131)

A educação em valores defendida por Araújo (2003) solicita um posicionamento da educação no que tange às suas funções, acrescentando em seus objetivos a formação integral do ser humano, a cidadania, o desenvolvimento de competências que promovam a consciência, a criticidade, a democracia e a autonomia no conflito de ideias, sentimentos e emoções nas relações intra e interpessoais, considerando as dimensões cognitiva, afetiva, biológica e sociocultural, devendo estar assegurados no planejamento curricular e nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

No capítulo sobre ética, os PCNs (BRASIL, 2000, p. 65) solicitam que o trabalho no ensino fundamental deve se organizar para que o aluno consiga:

- Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- Adotar atitudes de respeito pelas diferenças ente as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- Adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu próprio projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- Assumir posição segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação. (BRASIL, 2000, p. 65)

O conflito entre indivíduos, salientado por Piaget (1932/1994), pode promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual. A descentração de sua perspectiva para

considerar a perspectiva de outra pessoa, iniciado pela confrontação de seus desejos e ideias com os de outros, desencadeia esse processo.

No intuito de elucidar as ações dos professores, DeVries e Zans (1998/2008) apresentam princípios nos quais estão expressos o respeito do professor pelas crianças em intervenções de conflitos efetivas, sendo eles: a necessidade de o professor responsabilizar-se pela segurança física das crianças; usar métodos não verbais para acalmá-las; reconhecer os sentimentos e as percepções de conflitos delas, aceitando-as e validando-as; ajudá-las a verbalizar sentimentos e desejos umas às outras e a escutar o que as outras têm a dizer; esclarecer e declarar os problemas a elas; oferecer oportunidades para que as crianças sugiram soluções; propor soluções quando elas estiverem sem ideias; enaltecer o valor do acordo mútuo e oferecer oportunidades para que as mesmas rejeitem soluções propostas; ensinar procedimentos imparciais para resolver disputas em que a decisão é arbitrária; abandonar o conflito quando os envolvidos perderem o interesse por ele; ajudá-las a reconhecer suas responsabilidades em situações de conflito; oportunizar a compensação se apropriado; ajudá-las a restaurar o relacionamento sem forçar a falsidade e encorajá-las a resolver os conflitos por si mesmas.

Ao propor ao professor que assuma a responsabilidade pela segurança física das crianças, DeVries e Zans (1998/2008) referem-se a situações como, por exemplo, quando duas crianças brigam, uma empurra a outra, com o corpo o professor tenta evitar lesões, em seguida de forma tranquila propõe a criança empurrada que converse com a agressora e faz a mediação desse diálogo com intervenções que visem a compreensão de ambas que foi ruim aquela situação e que quando temos um problema, a conversa é a melhor solução, em seguida oferece segurança às crianças oferecendo-se sempre que necessário para auxiliá-las. Percebendo que ficaram bem, sugere o retorno as atividades.

Ao sugerir o uso de métodos não-verbais para acalmar as crianças, as autoras salientam a necessidade de acalmar as crianças em situações de conflito, de sentar junto, de carinho, e de dar um tempo para que as mesmas se acalmem.

Segundo DeVries e Zans (1998/2008), o professor precisa, nos conflitos, conhecer ambos os lados dos fatos e respeitar os sentimentos e as percepções devido aos diferentes pontos de vista e, normalmente, oferecer uma verdade que respalda sua ação. Ao perceber os sentimentos específicos envolvidos, ele os pontua, facilitando o acordo.

DeVries e Zans (1998/2008) mencionam a importância de o professor ser imparcial nas mediações de conflitos, ajudando as crianças a aprender a ouvir o outro, compreendendo-o e assim sentindo empatia. Para exemplificar, temos a situação na qual a criança tem o hábito

de beliscar e bater nos colegas. Certo dia outro colega o belisca. Ele em prantos procura a professora, a mesma conversa com ele, o acalmado e o auxiliando a externar seus sentimentos, em seguida questiona-o quanto a gostar de machucar os outros e sugere que, talvez, ele devesse parar de machucar os demais, intervindo de forma que ele compreenda que se é ruim ser machucado pelos outros, os outros também acham ruim serem machucados, portanto tal ação precisa deixar de acontecer.

Outro princípio proposto pelas autoras é o do professor esclarecer e declarar o problema. Para elucidar a situação na qual duas crianças brigam pelo mesmo brinquedo, a professora os auxilia na resolução do conflito buscando expor os desejos de ambos e questionando se desejam brincar junto, demonstrando a possibilidade de dividirem o tempo de brincar. Ao perceber atitudes cooperativas ela pode deixar as crianças, sempre se oferecendo para auxiliá-las se necessário.

No exemplo anterior ficou demonstrado o que DeVries e Zans (1998/2008) consideram outro princípio, propor soluções quando as crianças estão sem ideias.

As autoras indicam oferecer a oportunidade de sugestão de soluções por parte das crianças, idealizando o questionamento sobre quais são as ideias para solucionar tal conflito. Como exemplo, pode-se ter uma situação hipotética na qual a criança derrubou sua refeição no chão. Ao contrário de solucionar o problema limpando o chão e lhe oferecendo outro prato de comida, a professora pode aproximar-se da criança, acalmá-la e perguntar qual a ideia da mesma para resolver a situação. Feito esse acolhimento pode auxiliá-la a colocar o que propôs em prática.

Na situação que duas crianças querem ser a primeira em uma brincadeira ou atividade, DeVries e Zans (1998/2008) sugerem o diálogo com a turma sobre como solucionar, questionando os envolvidos sobre estarem de acordo ou não. Dessa forma, o valor do acordo mútuo será exaltado e estará sendo oportunizado o conversar sobre aceitar soluções propostas ou não.

No exemplo acima, outro princípio pode ser usado, o de oferecer procedimentos imparciais para resolver disputas em que a decisão é arbitrária – tirar no palitinho, sortear um número, entre outras técnicas.

Quando em uma sala de aula alguns alunos ignoram a orientação do professor para realizar as atividades propostas ou os alunos discordam da decisão do professor, DeVries e Zans (1998/2008) enfatizam que é nesse momento que o docente precisa demonstrar a situação, identificar o problema, questionar os envolvidos sobre ser justo punir todos pelas ações cometidas por alguns e investigar como poderiam resolver o problema. Mediante a

manifestação cooperativa dos alunos, o professor, ao aceitar o que está proposto possibilitará a compensação do fato.

Esta situação elucida dois princípios – o de ajudar as crianças a reconhecer sua responsabilidade em uma situação de conflito e a necessidade de oportunizar a compensação quando apropriado.

DeVries e Zans (1998/2008) salientam outro princípio: quando as crianças envolvidas em um conflito perdem o interesse por ele, deve-se abandonar o assunto.

Como demonstrado nos exemplos acima, o professor ajuda as crianças a restaurar os relacionamentos, promovendo a empatia por compreender o outro, assim como a sinceridade deve ser promovida.

Encerrando os princípios sugeridos por DeVries e Zans (1998/2008, p.110), fica proposto o encorajar as crianças a resolver seus conflitos por si mesmos, sem a intervenção do professor. Algumas frases comuns em situações de conflito, usadas pelos professores que promovem autonomia, são: “O que você poderia dizer a ele? ”, “Você poderia usar suas próprias palavras e dizer-lhe que não gosta disso? ”, “Você pode pensar um jeito de resolver o problema?”

O educador, por meio de sua prática docente, poderá ou não auxiliar na construção do ambiente sociomoral em sala de aula. A prática docente neste estudo é focada na construção de regras e combinados na sala de aula, nas atitudes do professor frente à quebra das regras pelos educandos e nos conteúdos trabalhados nos componentes curriculares (disciplinas).

2.2 A prática docente na construção de regras e combinados

A construção de regras está intimamente vinculada à construção da moral, segundo Piaget (1932/1994), considerando moral como constituinte de um sistema de regras elaborado pela própria sociedade com a finalidade de reger a conduta da coletividade. Seguindo essa perspectiva, La Taille (2002, p. 25) afirma que, “em qualquer forma de organização social, limites são colocados, deveres são exigidos”.

As regras, segundo os autores citados, precisam ser construídas cuidadosamente e coletivamente, pois elas interferem na qualidade das relações interpessoais. É de suma importância, porém, que sejam levados em conta aspectos como: estágio de desenvolvimento

cognitivo do aluno, etapa do desenvolvimento moral, conhecimentos prévios e, finalmente, a sua cultura. A relação existente entre as regras e os valores está no desenvolvimento do juízo moral, salientado por Menin (2010), relatando a importância da compreensão de que os valores são ensinados na convivência com o outro, nas ações, nas práticas e nas relações sociais.

A existência das regras se faz necessária para que o convívio social seja harmonioso, como referenda Piaget (1932/1994), ressaltando que essa compreensão da existência das regras e a apropriação de seu significado como algo construído coletivamente buscando o bem geral são fundamentais para a aquisição da autonomia moral.

Geralmente, as regras morais apresentam-se em dois aspectos, as regras constituídas ou hábitos, dependendo do consentimento mútuo, e as regras constituintes ou princípios fundamentais, desenvolvidas por meio da cooperação e reciprocidade. Piaget (1932/1994) considera duas hipóteses em relação ao respeito à regra, aquela que resulta da pressão do indivíduo, gerador do sentimento de obrigação moral, e o respeito às pessoas, proveniente das relações às consciências individuais, resultantes da proporção do desenvolvimento da vida social da criança.

A diferença entre a coação e a cooperação são representadas por Piaget (1932/1994), considerando coação como respeito unilateral, no qual as crenças ou regras são feitas para serem obedecidas, e cooperação como respeito mútuo, proposto por um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, focando a lógica dos fatos, de discussão e de justificação no convívio social. Dessa forma, para Piaget (1932/1994) e DeVries e Zans (1998/2008), a postura de reciprocidade favorece o desenvolvimento da autonomia, cabendo ao professor desenvolver atitudes com o grupo de forma a auxiliar as relações sociais existentes no grupo, oportunizando o ambiente sociomoral, facilitador da autonomia moral.

O ensino de conteúdo é considerado, por muitos, segundo Menin (2010), como única função docente, e complementa ainda que para cumprir isso, faz-se necessário o mínimo de respeito para o outro, para si próprio, entre crianças e jovens, na sala de aula, pois as regras estão presentes em todos os momentos sociais, portanto na escola não é diferente.

Com Menin (2010), compreende-se que as regras se tornam importantes porque envolvem valores que definem sua finalidade, ou seja, os seus limites.

Três dimensões educacionais são propostas por La Taille (2006), os limites de transposição, que precisam ser estimulados por pais e educadores para que a transposição do estágio que se encontra ocorra promovendo o desenvolvimento cognitivo e social da criança; os limites de respeito, que são aceitos quando há o desejo de viver bem ou deixar os outros

viverem; os limites da fronteira da intimidade, que são compreendidos à medida da necessidade de se preservar e preservar o outro, ou seja, o controle de acesso dos outros à sua pessoa.

Na autonomia, a regra é compreendida como lei imposta pelo consentimento mútuo, no qual o respeito é obrigatório para que haja lealdade, sendo passível de transformação mediante consenso geral. A punição existe, quando necessária, porém seu caráter é de reciprocidade, na qual o respeito mútuo prevalece, seguindo o princípio de causa e efeito. A sanção deixa de ter função punitiva e passa a ser consequência dos fatos, como salientam DeVries e Zans (1998/2008), e se faz necessário que a criança valorize o vínculo social e deseje sua restauração.

Durante a busca de consenso com relação às regras, Menin (2010) propõe que os valores estejam envolvidos no assunto, e apresenta como exemplo a norma de sala de aula de levantar a mão quando alguém quiser falar e explica que ela se refere ao funcionamento da classe, oportunizando a possibilidade de ouvir e ser ouvido. Segundo a autora, o fato representa respeito, um valor.

A autora relaciona a necessidade de análise quanto à validade da regra ou sua arbitrariedade, com ausência de significado.

Para promover um ambiente cooperativo, o educador necessita de regras comuns, construídas coletivamente. DeVries e Zans (1998/2008) relatam o estabelecimento de regras como uma oportunidade clara para o exercício da autonomia e descreve dez diretrizes para a condução de discussões sobre este estabelecimento.

Essas diretrizes englobam evitar a palavra regra, direcionando o estabelecimento das regras como resposta às necessidades, salientar as razões para as regras, aceitando as ideias, palavras e organização dos educandos, guiar os alunos para regras sem “nãos”, não ditar as regras, cultivar a atitude de que as regras podem ser mudadas quando os alunos sugerirem regras inaceitáveis, responder com persuasão, ou seja, por meio de argumentos lógicos e consistentes, desenvolver um procedimento pelo qual todos possam concordar com as regras e salientar que os professores também devem seguir regras.

2.2.1. Quando as regras e combinados sofrem rupturas

Diante da realidade escolar, percebe-se muitas vezes que há uma substituição do castigo físico pelo castigo moral, no qual a humilhação do aluno serve para evidenciar a

autoridade do professor. Archangelo (2010) relata que com o advento da aprovação de legislação que protege o aluno desse tipo de violência, os professores ficaram sem saber como agir diante de situações nas quais há ruptura das regras, justificando serem considerados pelos docentes o ECA e a Progressão Continuada os vilões do século XX e início do século XXI.

Nos registros dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos Temas Transversais, elenca-se o papel da escola, explicitando ser esse o de organização de um ambiente sociomoral no qual ocorra a educação em valores, justificada no fato de ser finalidade da educação básica a educação integral (BRASIL, 2000).

Assim sendo, o educador, em sala de aula, será responsável por organizar um ambiente pedagogicamente propício à aprendizagem, por meio do planejamento de situações didáticas voltadas ao desenvolvimento da autonomia cognitiva, social e moral do sujeito, promovendo consequentemente o raciocínio mais elaborado, com ações cooperativas, pautadas no respeito, justiça e igualdade (princípios morais).

Pensando no espaço da sala de aula, as pesquisas de Piaget (1932/1994), DeVries e Zans (1998/2008), Puig (2004), Araújo (2008) e Vinha e Tognetta (2009), evidenciam ser possível organizar um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo, social e moral, abordando a moral no sentido de mundo social organizado em colaboração e respeito às regras existentes na sociedade, por meio da interação entre pares, respaldada nos princípios éticos universais.

Portanto, a postura autoritária de imposição do respeito por meio de castigos físicos e morais não tem mais sentido. Nesse caso como agir quando há ruptura das regras?

A sanção, segundo Piaget (1932/1994), evidencia a ruptura do vínculo social pelo mau comportamento, sendo manifestada de forma arbitrária ou por reciprocidade.

Quando a sanção objetiva provocar sofrimento e dor na criança como imposição da superioridade do mais velho, sendo descontextualizada da situação geradora da ruptura, a sanção é considerada expiatória. São arbitrárias por não terem relação entre o conteúdo do ato culposo e a natureza de sua punição. O temor assegura a autoridade exterior. Por ser punitiva, transmite a ideia de vingança ou retaliação. Reforça a heteronomia moral. DeVries e Zans (1998/2008) incluem surras, fazer com que a criança fique de pé em um canto e fazer escrever determinada frase por inúmeras vezes repetidamente, bem como humilhar e castigar a criança de forma emocionalmente intensa, ou seja, consideram que toda punição que objetive trazer sofrimento à criança enquadra-se nessa categoria.

Segundo Piaget (1932/1994) as crianças pequenas, com idade aproximada de até os sete anos, entendem a punição como necessária e sua intensidade deve ser proporcional à

gravidade da falta. Já as crianças mais velhas, aproximadamente entre os nove e onze anos, consideram essas punições ineficazes e sem sentido.

A sanção expiatória acarreta, segundo relatam os estudos de Kamii (1990/2011), três tipos de consequências: cálculo de risco, obediência cega e revolta.

Salienta a autora que a mais comum é o cálculo de risco, na qual a criança flagrada em alguma falta planejará melhor a ação para não ser novamente descoberta. Ela continua repetindo tal ação apenas se cercando de mais cuidados. Os adultos envolvidos enfatizam isso ao ralharem com a criança pedindo para que ela não se deixe pegar novamente em situação semelhante.

Na conformidade cega, a criança permanece conformista por ser confortável, pois não precisa tomar decisões, apenas deve obedecer. Na maioria das vezes, é premiada pela obediência.

Na revolta, as crianças deixam de querer obedecer e podem assumir comportamentos característicos, até da delinquência. A pessoa revoltada está contra o conformismo.

Para Kamii (1990/2011), as crianças são desencorajadas na escola a pensar de maneira autônoma e o professor faz uso de sanções no âmbito intelectual, com o intuito de obter respostas “certas”, às quais querem ouvir. Devido a isso as crianças se convencem que a verdade só advém do professor.

As crianças mais velhas consideram as sanções de reciprocidade mais justas e efetivas. Na reciprocidade demonstra-se que houve ruptura no vínculo social devido ao mau comportamento retirando a confiança ou boa vontade. Tem característica de causa e efeito, ampliando a autonomia moral.

As sanções por reciprocidade têm em comum a comunicação do rompimento de um vínculo social tal como desapontamento, raiva ou perda da confiança. Isto é, a disponibilidade mútua em um relacionamento foi interrompida. Em uma sanção por reciprocidade, a pessoa prejudicada responde à ofensa ou ferimento retirando a confiança ou boa vontade. Ela sinaliza claramente que a mutualidade está perturbada e que o causador do dano não pode mais desfrutar dos prazeres e vantagens do relacionamento anterior. A fim de estabelecer a antiga mutualidade, aquele que errou deve agir no sentido de compensar o sentimento de desconforto e restaurar o relacionamento. (DEVRIES; ZANS, 1998/2008, p. 196)

Na sanção por reciprocidade, é proposta por DeVries e Zans (1998/2008), a compensação do sentimento de desconforto para restauração do relacionamento por meio de consequências naturais e lógicas.

Seis princípios são propostos por Piaget (1932/1994), ao sugerir o uso da sanção por reciprocidade, sendo estas apresentadas como consequências naturais, a compensação, a

privação do transgressor do objeto mal-usado, a exclusão, o fazer à criança o mesmo que ela fez e a censura.

A sanção por reciprocidade de consequência natural é o resultado direto e natural das ações ocorridas. Sendo exemplificada com a situação da professora que todos os dias avisa as crianças sobre a necessidade de tampar as canetinhas para que não sequem. Certo dia a professora deixa de avisar. No dia seguinte, oferece às crianças as canetinhas para colorirem suas atividades, as crianças queixam-se da ineficiência das mesmas. Nesse momento, ela os lembra de que as deixaram destampadas e secaram, impossibilitando seu uso. Oferece outro material para que concluam a atividade. Nesse exemplo, a professora os deixa perceber o resultado da falta cometida.

Por compensação, compreende-se a sanção com a qual deve-se restaurar a situação anterior ao erro. Pode-se compensar consertando, substituindo um objeto ou refazendo uma “fala”, com uma ação, com um pedido de desculpas, etc.

Para ajudar a criança a construir atitudes responsáveis, é proposto pelo autor privar a criança de objetos e oportunidades, quando estes são mal-usados. A atitude proposta surte efeito positivo quando a abordagem é ética e positiva, intervindo com respeito e firmeza, demonstrando que ela é importante, porém sua postura está inadequada naquele momento, deixando claro que para segurança e bem-estar dela própria e das demais crianças tal ação ocorreu, pois ela recusou-se a fazer o uso correto do proposto (PIAGET, 1932/1994).

A exclusão de uma criança ocorrerá no caso desta agir agressivamente, ou ter atitudes que resultem em prejuízo para o grupo. Porém, não basta excluir, faz-se necessário uma intervenção ética, ou seja, explicitando o incômodo que sua ação está provocando no grupo, sugerindo outra atividade, até o momento que a mesma esteja pronta para participar com os demais novamente. Quando esta sanção for utilizada é necessário oferecer oportunidades para a readmissão, ajudar o excluído a reingressar na brincadeira e melhorar a relação com os companheiros, segundo Piaget (1932/1994).

A sanção de fazer a criança o mesmo que ela fez é pouco apropriada para adultos aplicarem no uso com as crianças. Pois, dependendo da maturidade da mesma e do egocentrismo, ela poderá entender esta sanção como expiatória. As crianças costumemente agem dessa forma. Se uma criança empurra a outra, há o revide.

Para evitar sanções expiatórias DeVries e Zans (1998/2008) sugerem que o professor encoraje as crianças a apropriarem-se das consequências lógicas e oferecem ainda outras diretrizes aos professores com o intuito de reduzir a possibilidade de as crianças sentirem as

consequências da sanção por reciprocidade como arbitrárias e punitivas, que serão apresentadas nos parágrafos seguintes.

O encorajamento a apropriação das consequências lógicas pelas crianças deve ocorrer de forma que os problemas sejam discutidos com o grupo e as opiniões acerca do que fazer surjam das crianças, com o intuito de prevenir ocorrências futuras.

Quando as crianças sugerem uma consequência demasiadamente severa, as autoras propõem que se peça para quem errou dizer como se sente e apoiá-la na expressão deste sentimento. As crianças são em algumas situações muito severas, impondo sanções injustas, e cabe ao professor intervir buscando mediar de forma a evitar constrangimentos e abusos.

Com o exemplo de mostrar um objeto quebrado que todos da turma gostavam e salientar que agora ficariam sem ele porque alguém o quebrou, as autoras salientam a importância de os professores verbalizarem a relação de causa-efeito, quando ocorrer uma consequência natural.

DeVries e Zans (1998/2008) propõem que se permita, seletivamente, a ocorrência de consequências naturais, relatando que quando os professores impedem que as crianças sintam as consequências naturais, perdem a oportunidade de permitir que elas associem ação e consequência. O bom senso deve ser usado evitando situações que possam colocar em risco a segurança.

Após uma sanção por reciprocidade, as autoras afirmam a necessidade de ser ofertada oportunidade para que a compensação seja feita, dessa forma a criança que cometeu a falta poderá readquirir a dignidade e autorrespeito, reparando o vínculo social entre os envolvidos.

Em casos mais extremos, quando a exclusão precisa ser utilizada, é necessário indicar como ou quando a criança poderá ser readmitida como participante no grupo.

Na sequência, DeVries e Zans (1998/2008) sugerem que quando as crianças excluem outras, o professor deve ajudar o excluído a encontrar um modo de reingressar na brincadeira e melhorar a relação com os companheiros.

DeVries e Zans (1998/2008) recomendam que se evitem consequências indefinidas, garantindo que a criança saiba o que fazer para evitá-las no futuro e o que fazer para se retratar. Muitas vezes, os professores afirmam que colocam o aluno “para pensar” por vezes até o retiram de sala de aula e ordenam que vá dá uma volta pela escola – o que pode ser entendido como prêmio, pois sai para andar. Mas, dessa forma, os educadores não definem um foco de reflexão da situação e nem do que pode ser feito para se retratar ou evitar tal situação. Uma reflexão em torno das questões sobre o que foi feito; por que foi feito; o que poderá ser feito diante do ocorrido e se houver reincidência de tal atitude – pode ser o foco na

ação de retirar o educando da sala de aula e o seu retorno condicionado à apresentação das devidas respostas – eis aqui a consequência definida de sua saída de sala de aula e uma chance de readmissão ao convívio.

Em uma situação na qual o professor reúne seus alunos em grupo para a realização de uma atividade e, em determinado momento, percebe haver muita bagunça, com alunos indo e vindo, empurrando-se e falando excessivamente alto, ele poderá interromper a atividade e sugerir que voltem para seus lugares para conversarem sobre o problema. O que propõe a autora é que o professor explique o problema observado e os ajude a compreendê-lo, explicando que como consequência desse fato alguma providência para que tudo transcorra bem precisa ser tomada, ouça as sugestões e decida coletivamente como solucioná-lo. Dessa forma, as crianças serão capazes de futuramente prevenirem tal situação e, caso se envolva novamente nela, saibam como se retratar.

Para Piaget (1932/1994), a sanção por reciprocidade pode provocar sofrimento, pois representa o resultado da quebra do vínculo de solidariedade. O autor afirma que na vida cotidiana é impossível evitar totalmente as punições e apresenta dois exemplos que esclarecem a distinção entre punição e sanção por reciprocidade.

Apresentando o exemplo de tirar a sobremesa da criança porque ela mentiu, o autor explica que é uma sanção arbitrária, afinal não há relação entre mentira e sobremesa. Porém, dizer que não pode mais acreditar na criança porque ela mentiu é reciprocidade.

Essas intervenções por reciprocidade promovendo a cooperação são fundamentais para que a criança seja capaz de sair da fase heterônoma e atingir a autonomia, defende Piaget (1932/1994).

2.3 A prática docente no cotidiano da sala de aula

Desde cedo, ao ingressar na escola, a criança passa constantemente por adaptações, buscando sua identidade escolar, o ser e o conviver nesse ambiente em constante transformação.

A realidade social e, concretamente, a realidade da aula, é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor (SACRISTAN; GOMÉZ, 1998).

Considerar o que a criança já sabe é o ponto de partida, cabendo ao professor vincular os novos saberes, contextualizando-os e motivando a criança durante todo o processo e, dessa

forma, o aspecto sociomoral precisa estar garantido, de maneira que as relações ensino-aprendizagem entre professor/aluno ocorram, respaldadas por meio das regras no ambiente escolar (ou outro) dizendo com clareza o que se deve ou não fazer e que, principalmente, sejam de reciprocidade, a fim de promover a autonomia moral do educando.

Para ensinar, segundo Freire (1996), precisamos de formação docente, saberes fundamentais àquela prática, além de promover a autonomia dos educandos. Ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, entre outros, mas, antes de mais nada, exige alguém para ensinar e alguém para aprender, pois, segundo o autor, os profissionais precisam refletir sobre sua realidade, afinal ela se transforma rapidamente, exigindo sua inserção nessa realidade, como compromisso verdadeiro, voltado aos destinos do país, com seu povo, com o homem concreto.

Sabe-se que o educando constrói seu conhecimento a partir das interações que estabelece com outras pessoas e com o meio, quando se centram em suas próprias experiências (PIAGET, 1932/1994).

Ao ingressar na escola, as transformações iniciam-se na vida do educando, suas formações sociais, afetivas, cognitivas e motoras passam por processos de construção e reconstrução continuamente, promovendo as diferentes aprendizagens e conseqüente crescimento moral. Esse ambiente escolar precisa adaptar-se para favorecer todo esse processo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no artigo 32 da sessão III – do ensino fundamental, prevê como objetivo a formação básica do cidadão mediante a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca na qual se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

[...] volto a afirmar que uma boa educação deve estimular a criança a transpor limites, sejam aqueles próprios de sua idade, para se tornar adulto, sejam aqueles de seu desempenho, para aperfeiçoá-los e dar o melhor de si. Toda criança precisa que um adulto lhe diga, com afeição e sinceridade: “você pode!” (LA TAILLE, 2006, p.42)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia,

atitudes de solidariedade, de cooperação e de repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito, além de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL, 2000). La Taille (2006) explica que educar moralmente significa levar a criança à compreensão de que a moral exige o melhor de si, devido ao fato de que conhecer e interpretar princípios é coisa complexa: necessita de esforço e perseverança.

La Taille (1992), por meio dos estudos de Piaget, conclui que a afetividade é considerada a "energia" que motiva as ações das pessoas. Na cooperação por promover a discussão, favorece maior participação do professor e do aluno mutuamente na construção do conhecimento, é fator que motiva o estudante a procurar a resposta das situações-problema. Este fator motivacional pode ser considerado como afetividade.

Na coação, La Taille (1992) indica uma relação assimétrica, com imposição de alguém sobre outra pessoa com relação às suas formas de pensar, seus critérios, suas verdades, e não existe reciprocidade. Por não estar presente a interação entre os indivíduos, segundo De La Taille (1992), a coação empobrece as relações sociais.

Na cooperação, La Taille (1992) traz os estudos de Piaget (1992, apud Taille, 1992), afirmando que as relações são simétricas, guiadas por ações de reciprocidade. São relações que se constroem a partir dos mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras surgem das necessidades. Na cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral ocorre, em decorrência da descentração dos sujeitos, para poder compreender o ponto de vista alheio. Dessa forma existe uma interação na formulação do conhecimento do aluno, há uma participação do professor e do aluno na construção desse conhecimento, não existe a simples transmissão do conteúdo pelo professor e a concordância por parte do aluno no que foi dito.

Assim o aluno tem liberdade para expor ao professor o seu ponto de vista em relação às definições e explicações do conteúdo. Há uma interação social explícita entre o professor e aluno. Essa relação professor-aluno, permeada pela cooperação, motivada pela afetividade, é o que desencadeia o desenvolvimento da vontade nas crianças.

Piaget (1992, apud LA TAILLE, 1992) afirma que muitos confundem a vontade com o ato intencional e usa para exemplificar uma situação na qual um aluno possui um dever de casa para ser feito, o que seria a obrigação dele, mas também possui uma tendência a brincar em vez de fazer o dever. A vontade é a atitude que o aluno toma ao fazer o dever mesmo tendo desejos mais fortes como brincar. No processo de ensino e aprendizagem acontece o mesmo na vontade dos alunos em aprender, na vontade dos alunos em buscar o significado do

conceito estudado em aula, em vez de fazerem algo que lhes pareça mais prazeroso. Com o desenvolvimento dos indivíduos, passando da adolescência à fase adulta, Piaget (1999), conclui que é por meio da afetividade que, passando pelas fases da vida, da infância até a fase adulta, o indivíduo aprimora a consciência dos valores morais.

Por meio da afetividade envolvida na realização das atividades, como os trabalhos em grupo ou individuais na escola, o indivíduo aprende sobre cooperação na socialização e nas interações entre os colegas e professores, desenvolve a autonomia para tomar decisões, interagindo de acordo com a situação na qual se encontra e, assim, o adolescente atinge a fase adulta com sua personalidade formada.

La Taille (2006) define cooperação como acordo, diálogo, envolvimento e compromisso.

Crespo (2010), em sua pesquisa, buscou investigar a visão dos coordenadores pedagógicos de Ensino Fundamental I e II de escolas públicas e privadas em São Paulo sobre o respeito na escola. Para isso foram entrevistados 20 coordenadores, sendo 10 da rede pública e 10 da rede privada. Por meio de entrevista semidirigida e com histórias-problema com alternativas de ações, demonstrou a dificuldade apresentada por coordenadores em trabalhar com os professores.

Segundo a pesquisa, pouco se evidenciou na formação docente, o foco foram os alunos. O desrespeito ficou claro em todas as gamas de relações escolares, considerado pelo autor como preocupante, pois mostra a ênfase dada ao que é ruim sendo mais marcante do que é bom.

Outros pontos marcantes da pesquisa de Crespo (2010) são elucidados no fato de a escola pouco se responsabilizar pela formação moral dos alunos, pois essa não é vista como conteúdo escolar, promovendo uma formação desestruturada. As escolas visitadas, em sua maioria, apresentaram respeito unilateral – aluno para professor – prejudicando a formação de pessoas autônomas.

O autor observou falta de estudos aprofundados nas equipes, bem como falta de estruturação e planejamento para implementar ações voltadas à formação do respeito.

A pesquisa sugere que a escola é moral, pois transmite suas crenças e valores aos alunos mesmo sem perceber ou planejar, e demonstrando haver pouco conhecimento sobre desenvolvimento moral por quem atua na escola. Há, também, pouco espaço para cooperação e diálogo entre os adultos, se estendendo nas relações adultos versus crianças, principalmente na rede pública.

Crespo (2010, p.150) conclui,

[...] o coordenador tem um papel importante na escola, mas está distante dos professores, que poderiam se beneficiar muito da parceria e da troca. Os alunos acabam perdendo também, pois as práticas morais não sofrem avanços e esta formação continua acontecendo sem planejamento. Urge a necessidade de um espaço de formação no interior da escola, para aqueles que estão ali, no seu cotidiano, na busca por um desenvolvimento dos alunos baseado no respeito, na justiça e em todos os demais conteúdos morais, para uma formação de cidadãos éticos e com maiores possibilidades de ações no mundo. (CRESPO, 2010, p.150)

Gallego (2006) pesquisou como um professor pode ocupar o lugar de adulto significativo e ser relevante no processo de constituição da moral do adolescente, por meio das representações dos alunos. Utilizou a pesquisa qualitativa, com estudos de casos múltiplos em uma escola pública estadual de Porto Alegre, tendo como sujeitos alunos adolescentes do terceiro ano do ensino médio e os professores por eles escolhidos como significativos.

Os resultados obtidos indicam ser o professor quem favorece o estabelecimento de relações de cooperação e respeito mútuo, necessárias características de afeto e particularidade nesta relação, o que pode fazer a diferença na constituição moral da autonomia desses adolescentes. Conclui que o ensino moral ocorre por meio das relações particulares, propiciando o desenvolvimento da moralidade.

Os professores escolhidos pelos alunos como importantes para seu desenvolvimento e juízo moral foram identificados na pesquisa como reflexivos e críticos em suas práticas profissionais.

Rosseto (2006) discute a existência de um espaço para a construção da autonomia cognitiva e sociomoral em duas turmas de alunos finalistas do Ensino Fundamental.

O objetivo desta pesquisa foi a confirmação do discurso do projeto pedagógico da escola no desenvolvimento da autonomia, cidadania e responsabilidade crítica do aluno e sua relação com a prática em sala de aula, mediada pela ação docente.

Por meio da revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas consideradas referência em Porto Alegre, de entrevistas com professores ativos e aposentados observou a necessidade de o docente despertar para uma esperança crítica, que o leve a uma atuação profissional respaldada no conhecimento, na criticidade e nas ações proativas.

A autora sugere a formação de grupos de estudo como espaço de desenvolvimento crítico e construção da autonomia docente.

A pesquisa identificou a perda que a escola sofreu nos tempos e espaços para interação e formação docente.

Rosseto (2006) afirma que aos alunos falta autonomia na percepção dos professores, justamente pelo fato de ignorar os objetivos estabelecidos no PPP da escola, no qual se prioriza a formação autônoma, cooperativa, crítica e cidadã dos alunos.

Assim sendo, segundo a autora, os alunos oscilam entre momentos de autonomia e heteronomia. Os professores compreendem a importância da autonomia, porém poucos têm a conduta sociomoral autônoma como auxílio ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Quando se abordam regras e combinados, referendam as autoras supracitadas, as rupturas ocorrem, sanções precisam ser inferidas, e para tal o cuidado é fundamental, pois punições descaracterizam o foco da ruptura, são sem sentido e, portanto, impróprias para o resultado esperado.

Para indagar sobre como os professores de escolas públicas de Santos observam sua atuação pedagógica na perspectiva da dimensão moral da educação, Galvanese (2008), analisa os procedimentos empregados pelos professores de forma implícita ou explícita, observando a eficiência didática, a relevância profissional e as tendências pedagógicas, partindo das indicações fornecidas pelos próprios profissionais sobre seu fazer pedagógico-moral. Sua pesquisa indicou que há uma interferência indevida de demandas do sistema social no processo pedagógico, resultando em prejuízo da dimensão moral: a perpetuação do modo de produção capitalista sobrepondo-se às exigências do desenvolvimento dos alunos como pessoas. A educação moral fica para um segundo plano, é incompatível com o grau de raciocínio moral dos educandos, prejudicando a função educativa personalizadora.

DeVries e Zans (1998/2008) apresentam o ambiente sociomoral como um currículo implícito pois, segundo as autoras, a escola não é, e nem pode ser, livre de valores ou neutra quanto a eles. Os professores estão envolvidos na educação social e moral.

Para as autoras, aos professores talvez passe despercebido o ambiente sociomoral que oferecem, que no geral é coercivo e exige crianças submissas e conformistas.

O perigo da ideia de submissão é referido pelas autoras frente a seus prejuízos à democracia, contradizendo a liberdade em um sistema de justiça.

Portanto, segundo as autoras, ambiente sociomoral é aquele no qual os professores respeitam as crianças como pessoas de emoções, ideias e opiniões, usam sua autoridade de forma seletiva e sensata, só fazem uso de seu poder quando muito necessário, pois optam por oferecer oportunidade às crianças de construir a si mesmas gradualmente, formando suas personalidades com autoconfiança, respeito por si mesmas e pelos outros com mentes ativas, questionadoras e criativas.

Nesta perspectiva, Menin (2010) traz para a sala de aula a importância de o professor desenvolver projetos relacionados à educação moral, à formação de um sujeito autônomo, defensor de valores para si e para os outros.

Em sala de aula, a autora sugere a abordagem de questões sobre juízo moral e problemas como a violência, a indisciplina e a resolução de conflitos com alunos maiores, aproximadamente acima dos 9 anos, independente da disciplina, lembrando que os temas são transversais.

Para tal, o estudo mais aprofundado pode auxiliar o professor a favorecer o desenvolvimento de uma moralidade autônoma na criança. Vinha (2000), por meio de estudo experimental com professores pré-escolares que trabalhavam com o programa de educação infantil e ensino fundamental, da prefeitura da cidade de São Paulo, no ano de 1991, que tinham sido capacitados em um curso com duração de 240 horas, no qual estava abrangido em seus módulos o desenvolvimento da moralidade infantil, comparou dois grupos de professores, os que passaram por capacitação e receberam intervenções em sala de aula, observações, discussões com orientação pedagógica por um ano, e um grupo que apenas participou da formação, concluindo que os educadores que participaram do curso e fizeram parte do grupo experimental, com supervisão, demonstraram adquirir conhecimento mais profundo a respeito do desenvolvimento moral infantil e competência no uso dos procedimentos pedagógicos facilitadores da construção de um ambiente cooperativo em sala de aula.

Em sua pesquisa, a autora aborda a questão da ética nas relações professor-aluno, indicando seu papel na constituição da moral na criança. Para Vinha (2000), as normas e valores são transmitidos em inúmeras situações que ocorrem no cotidiano escolar, exemplificando com as regras da classe, comportamento dos alunos, relações interpessoais, entre outras, o que proporciona ao professor a possibilidade de trabalhar com a moralidade, mesmo sem perceber, pois, este é um aspecto intrínseco às relações pessoais.

Pautada nos estudos de Kant e Piaget, Vinha (2000) sugere como intervenção, para os problemas da educação hoje, a formação plena e complexa dos responsáveis por ela, identificando como causas do subdesenvolvimento da educação as decisões sobre o trabalho pedagógico que se embasam, geralmente, no senso comum, sem estudo científico sério e consistente.

Portanto, para a autora, o professor pode criar em sala de aula um ambiente sociomoral, com posturas e atitudes que promovam uma relação de respeito mútuo com o aluno. Ela acredita na importância do trabalho realizado junto ao professor, pois considera a

pedagogia a compreensão do desenvolvimento da criança e, em especial, o desenvolvimento moral.

Carbone e Menin (2004) realizaram uma pesquisa na qual coletaram situações sugeridas por alunos de oitava série do ensino fundamental e primeira do ensino médio como sendo consideradas injustas por esses adolescentes e aplicou essas informações em forma de questionário aos alunos de duas classes do quinto ano do ensino fundamental da rede pública e privada, no qual eles deveriam marcar a frequência com que os fatos descritos ocorriam na escola.

O resultado obtido foi apresentado pelos autores como sendo a escola aparentemente injusta, pois muitos casos de injustiça foram relatados.

Como relevante na pesquisa, os autores identificaram o uso dos resultados em prol de uma escola como comunidade justa – local real de desenvolvimento moral.

Em prol do desenvolvimento de valores democráticos e consequente formação cidadã, Lecrand (2010) nos reporta a Freinet, que em 1973 objetiva a estruturação de assembleia de classe, com tomadas de decisões e cooperação promovidas por discussões de temas sugeridos pela turma, e com criatividade na elaboração e aprovação de regras no grupo.

Como exemplo de práticas que obtiveram êxito, podemos citar Melle e Dias (2016) que mediante percepção da necessidade de interferência na prática docente em prol de um ambiente sociomoral estudaram a assembleia de classe e após apropriação de princípios que a norteiam aplicaram em suas salas de aula.

As autoras escolheram como base a pesquisa de Araújo (2000), que aborda como modelo de assembleia o de democracia participativa, na qual o objetivo é aprender a conviver num mesmo espaço coletivo respeitando ideias e posturas diferentes, privilegiando a liberdade de expressão dos pensamentos, desejos e condutas, finalizando com apresentação de sugestões para criação de novas normas de convívio social, pelas quais assumem a responsabilidade de mudança de posturas desencadeada na reflexão dessa discussão dos conflitos e problemas por eles elencados.

Para enfrentar os desafios da prática docente da atualidade, salientam Melle e Dias (2016), faz-se necessário atitudes de constante reflexão sobre as práticas, o que no caso delas resultou nesta experiência na qual o olhar para os conflitos existentes na sala de aula recebeu nova ótica respaldada nos valores de ética e moral.

Salientam que “a partir do momento que os alunos ficaram comprometidos consigo mesmos, com seus interesses e com os interesses do grupo, mudaram suas atitudes e se

responsabilizam por melhorar o convívio e transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem” (MELLE; DIAS, 2016, p.9).

As autoras supracitadas concluem explicitando a assembleia de classe como prática pedagógica engajada na melhoria do convívio social, capaz de propiciar bases para construção de sociedades e culturas mais democráticas e sensíveis à ética nas relações humanas.

La Taille (2006) relata ser a educação condição fundamental do crescimento, justificada no fato de o ser humano ser social, assim sendo, a educação ajuda a criança a identificar os limites, motivando-a e oferecendo recursos para sua superação.

O autor complementa destacando o fato de que as pressões sociais, de diferentes instâncias, estarem continuamente ditando o que é ser feliz, com o intuito de influenciar a todos. Dessa forma faz-se necessário responsabilizar cada um. Cabe a educação atuar com o objetivo de aperfeiçoamento da humanidade.

Nesse sentido, Zaballa (2002) salienta a função social do sistema educativo relacionado ao tipo de pessoa que se quer formar e, como consequência, do modelo de sociedade que se almeja. Destaca que o ensino deve consistir na formação de cidadãos e cidadãs para que sejam capazes de responder aos problemas que lhes apresentará uma vida comprometida com a melhoria da sociedade e deles mesmos.

Archangelo (2010), em sua pesquisa, encontrou nos estudos de Malta Campos (2003), indicativos nos quais 83% dos docentes da educação básica, pesquisados por ele, sugeriam para resolução dos problemas referentes à indisciplina discente no ambiente escolar medidas mais severas, com punições mais rigorosas, defendendo inclusive, o uso de expulsões.

Já em uma pesquisa do sindicato de especialistas de educação do magistério oficial do Estado de São Paulo (UDEM/2001), observou-se que 90% das violências ocorridas nas escolas são brigas internas que envolvem apenas alunos, e 88% relacionam-se ao desacato ou agressão verbal direcionadas a professores por alunos ou responsáveis. Como solução para minimizar essa situação, 69% das escolas pesquisadas indicaram a necessidade de contratação de mais funcionários e inspetores, 66% sugeriram maior participação da família, 63% optam pela contratação de psicólogos, 56% propõem projetos de valorização da escola envolvendo pais, alunos e comunidade, 44% sugerem alteração do ECA e 22% preferem o policiamento permanente na escola. Assim, salienta Archangelo (2010), verifica-se que para a resolução de problemas de relacionamento interpessoal, as escolas apresentam, para controlar o comportamento dos alunos, soluções que se baseiam no senso comum, como a sanção expiatória com vigilância permanente. Em nenhum momento as escolas pesquisadas

propuseram a construção de um ambiente moral, embasadas na construção de regras e reflexões acerca dos princípios que as regem, os princípios morais.

As justificativas para a existência de ambientes tão arbitrários ao desenvolvimento moral são a desmotivação dos professores com a profissão e a convicção dos mesmos em crerem em punições mais severas como solução para os problemas de sala de aula (ARCHANGELO, 2010; TARDELLI, 2003; CAMPOS, 2008; LEME, 2006). Tognetta (2010) e Kamii e DeVries (1991) indicam que há insegurança de professores bem como despreparo para intervenções mais construtivas diante das situações de agressões entre alunos e da quebra de regras.

A escola tem por objetivo desenvolver ações sistemáticas que estimulem o autoconhecimento de sentimentos, emoções e valores, pois, como explica Araújo (2003, p.163): “Da mesma forma que aprendemos a somar, a escrever, a conhecer fatos históricos e o mundo em que vivemos, devemos conhecer a nós mesmos e aos demais com quem convivemos. ” Pois, a consciência é que permite o sentir de emoções, evidenciando a importância maior da tomada de consciência desses sentimentos e emoções para a construção da autonomia moral e do pensamento, sem isto o agir ético no mundo não existiria.

Propondo como objetivo de projetos escolares trabalhar princípios e valores éticos construídos de forma centralizada na identidade do aluno, bem como as demais atividades propiciarem o autoconhecimento de forma interdisciplinar, explorando os espaços e tempos escolares, em momentos diversos, Araújo (2003) ressalta que os conhecimentos a serem desenvolvidos vão além da disciplinaridade, e defende que as atividades escolares em grupo promovem com mais eficiência a construção moral, pois provocam a cooperação e a descentração, as duas principais condições para o desenvolvimento moral (PIAGET, 1932/1994).

Converge-se, assim, para as ideias de Araújo (2003), que apresenta os pressupostos para defender uma educação em valores, construídos como centrais na identidade das pessoas, de essência moral, para garantir pensamentos e ações éticas, propondo às escolas o desenvolvimento de competências que promovam o pensamento consciente, crítico, democrático e autônomo em meio à adversidade, o divergir de ideias e a complexidade das relações estabelecidas consigo e com o mundo.

As normas gerais de conduta escolar definem regras de convivência como o conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido (BRASIL, 2009). As regras dão sustentação ao equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos envolvidos

na convivência social e buscam proporcionar a sobrevivência de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania.

Como exemplo de regras estabelecidas nesse documento podemos citar: ausentar-se das aulas ou dos prédios escolares sem prévia justificativa ou autorização da direção ou dos professores da escola; proibição do uso, em salas de aula ou demais locais de aprendizado escolar, de equipamentos eletrônicos como telefones celulares, *tablets*, *paggers*, jogos portáteis, tocadores de música ou outros dispositivos de comunicação e entretenimento que perturbem o ambiente escolar ou prejudiquem o aprendizado; ocupar-se, durante a aula, de qualquer atividade que lhe seja alheia; comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como, por exemplo, fazendo barulho excessivo em classe, na biblioteca ou nos corredores da escola.

E segue ainda com as regras de convivência social como: desrespeitar, desacatar ou afrontar diretores, professores, funcionários ou colaboradores da escola; exhibir ou distribuir textos, literatura ou materiais difamatórios, racistas ou preconceituosos, incluindo a exibição dos referidos materiais na internet; empregar gestos ou expressões verbais que impliquem insultos ou ameaças a terceiros, incluindo hostilidade ou intimidação mediante o uso de apelidos racistas ou preconceituosos.

Na tentativa de evitar situações mais graves, proíbe estimular ou envolver-se em brigas, manifestar conduta agressiva ou promover brincadeiras que impliquem risco de ferimentos, mesmo que leves, em qualquer membro da comunidade escolar; produzir ou colaborar para o risco de lesões em integrantes da comunidade escolar, resultantes de condutas imprudentes ou da utilização inadequada de objetos cotidianos que podem causar danos físicos; provocar ou forçar contato físico inapropriado ou indesejado dentro do ambiente escolar; ameaçar, intimidar ou agredir fisicamente qualquer membro da comunidade escolar; apropriar-se de objetos que pertencem a outra pessoa, sem a devida autorização ou sob ameaça; incentivar ou participar de atos de vandalismo que provoquem dano intencional a equipamentos, materiais e instalações escolares ou a pertences da equipe escolar, estudantes ou terceiros; apresentar qualquer conduta proibida pela legislação brasileira, sobretudo que viole a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Código Penal.

Para auxiliar na análise de dados algumas definições pertinentes as normas de conduta vêm complementar os estudos. Para tal, Houaiss, Villar, Franco (2012) nos apresentam as regras de convivência social como aquelas estabelecidas entre indivíduos que têm convívio próximo e constante em uma sociedade, com intimidade, familiaridade ou relacionamento; forma de viver em que é possível partilhar; coexistência.

Pinto (2003) explicita que as regras didáticas são resultantes de um pacto entre dois parceiros – professor e aluno – para a efetivação do ensino e aprendizagem em determinado programa de aprendizagem.

Dessa forma torna-se possível compreender melhor as regras na dinâmica de sala de aula como demonstrado em pesquisas realizadas em São Paulo.

2.4. Alguns estudos em São Paulo

Colombo e Dias (2010) descreveram situações vivenciadas no contexto escolar, nas quais o foco principal é a análise do pensamento e do desenvolvimento moral de crianças diante dilemas reais surgidos da convivência. Alicerçaram-se na obra de Piaget (1932/1994). Os dilemas abordados referem-se à cooperação, à agressão física e verbal e à constituição e cumprimento de regras. Foram realizadas sessões de assembleias de classe, justificadas no fato das respostas desencadeadas derivarem de respostas das crianças ao serem questionadas sobre situações até então nunca pensadas, porém representam, não obstante, o seu pensamento.

As autoras supracitadas encontraram em Puig (2004) referencial teórico para tal escolha, em que as assembleias possibilitam o trabalho com capacidades como: colocar-se no lugar do outro imaginando como devem se sentir, expressar suas ideias de forma respeitosa comparando-a com a dos outros, compreender quais situações são problemáticas comprometendo-se com a melhora e usar a lógica para argumentar defendendo uma posição pessoal.

Como resultado, Colombo e Dias (2010) destacam o exercício reflexivo propiciado pelos dilemas de sala de aula e vivenciados nas assembleias como meio de avançar moralmente, promovendo o respeito mútuo. Essa experiência ofereceu não só os conhecimentos curriculares, mas, também, a formação moral dos alunos, sendo aliada na construção de sujeitos morais autônomos.

Couto e Alencar (2015) buscaram analisar o juízo moral de 23 docentes, 11 do primeiro ano e 12 de quinto ano do ensino fundamental, relacionado ao ensino de justiça, verificando se tais práticas modificam-se com relação ao ano escolar no qual o participante leciona. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com base no método clínico piagetiano e sistematização proposta por Delval. A opção por justiça partiu da definição de Piaget (1932/1994), que a define como a mais racional das noções morais e por ser seu conteúdo

preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Focam na justiça distributiva e retributiva.

“A justiça distributiva é caracterizada pela igualdade, ou seja, na noção de que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Já a justiça retributiva media a proporcionalidade entre o ato e a sanção.” (PIAGET, 1932/1994).

Verificaram, segundo os professores, que os alunos do quinto ano podem estar apresentando comportamentos mais conflituosos no contexto escolar com maior frequência do que os do primeiro ano, sugerindo projetos contínuos de educação em valores morais.

Couto e Alencar (2015) concluíram que grande parte dos procedimentos adotados pelos docentes pode não favorecer a efetivação das finalidades propostas, pois são práticas impositivas para ensinar justiça que enfocam na resolução de conflitos e não na elaboração das regras. Sugerem que essas práticas sejam norteadas por autores da psicologia da moralidade e da educação em valores morais, entre eles Puig (1998), por explicitar que a formação moral exige estratégias próprias.

Considera-se que a autonomia moral corresponde à superação da heteronomia (PIAGET, 1932/1994). Nesse sentido, o respeito, unilateral e o mútuo, é imprescindível para o desenvolvimento da moralidade. Ou seja, as relações assimétricas são inevitáveis e necessárias em determinados momentos no desenvolvimento moral.

Outra pesquisa foi a de Vinha, Morais, Tognetta, Azzi, Aragão, Marques, Silva, Moro, Vivald, Ramos, Oliveira e Bozza (2016), que apresentam a construção e o teste de instrumentos de avaliação do clima escolar em alunos, docentes e gestores, bem como elaboraram e realizaram, em duas escolas públicas de Ensino Fundamental II, um projeto de intervenção com o objetivo de melhoria da convivência. Para tal, formou-se uma equipe com 23 integrantes, sendo 13 pesquisadores de oito instituições e 11 pós-graduandos, os quais, por meio de pesquisa-ação, buscaram a resolução de um problema coletivo, aplicando questionários aos alunos de sétimo ao nono ano, bem como professores e gestores das instituições escolhidas, totalizando 663 participantes de um bairro periférico de Campinas, em São Paulo.

Os autores justificaram sua pesquisa por encontrarem na literatura inúmeros estudos que indicam a queixa constante do crescimento de conflitos como *bullying*, indisciplina, violência, incivildades, entre outros. Como exemplos de estudos por eles encontrados temos Vasconcelos (2005), Leme (2006) e Biondi (2008). Chamou a atenção das autoras a investigação realizada por Leme (2006), cujos dados indicam que 52% dos alunos de sexto ano de escolas públicas e privadas de São Paulo acreditam que os conflitos aumentaram nos

últimos anos e os profissionais das instituições de ensino acreditam que as desavenças entre os estudantes têm sido resolvidas de forma cada vez mais agressiva.

Salientam Vinha *et al.* (2016) que as pequenas infrações, agressões, insultos, desrespeito e desobediência às normas, ou seja, as “incivilidades” são as que têm apresentado maior crescimento.

Como incivilidades Vinha *et al.* (2016) consideram

...as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem com frequência, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, ter comportamentos irritantes, provocar desordem, realizar enfrentamento, cometer indelicadeza ou impolidez, fazer zombaria, demonstrar indiferença, etc. (VINHA ET AL., 2016, p. 99)

Vinha *et al.* (2016) salientam que os professores atribuíram maior gravidade às desavenças entre alunos e autoridades, do que as que ocorriam entre os alunos, consideradas “brincadeiras da idade”. Dessa forma se transmite a mensagem na qual o respeito deve ser dedicado às autoridades e não a qualquer ser humano, propiciando um ambiente favorável às situações de *bullying* e aos maus tratos entre os pares.

Como fatores relevantes para um bom clima escolar, os autores identificaram a associação entre o bem-estar dos alunos presentes na realização acadêmica e o desempenho, a satisfação com a escola, o sentimento de pertencimento, o valor acadêmico e o autoconceito, a motivação para aprender e o comportamento escolar. Já o contrário, um ambiente autoritário, inconsistente ou omissivo favorece reações agressivas, desavenças, sentimento de injustiça e de desrespeito, chegando aos casos de formação de sujeitos fadados à submissão e ao conformismo.

O clima escolar é compreendido “como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar” (VINHA *et al.*, 2016, p.101). Ele determinará a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos, permitindo conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. Apresenta-se em cinco dimensões: o clima relacional, o clima educativo – valor atribuído a educação –, clima de segurança, clima de justiça (diálogo na construção de regras e sanções) e o clima de pertencimento.

Os estudos culminaram na evidência da necessidade da escola de avaliar o clima escolar identificando o que está caminhando bem e quais são as principais dificuldades e ainda na importância da formação dos profissionais da escola, oferecendo subsídios teóricos e práticos, propondo ações para a melhoria da qualidade da convivência.

Observou-se que raramente as escolas levantam discussões em prol do que já fazem bem e o que podem melhorar, fazendo uso de diagnósticos precisos, como coleta de dados com questionários ou entrevistas abordando variadas dimensões e atores da comunidade escolar.

A pesquisa, realizada por Tavares, Menin, Bataglia, Vinha, Tognetta, Martins, Silva e Moro (2016), apresenta a construção e validação de uma escala de valores sociomoraes que mensurou a presença e o modo de adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em estudantes e professores da educação básica em escolas públicas e privadas em São Paulo (10.011 participantes). Utilizaram questionários formulados a partir de histórias com alternativas pró e contra valor usando a Teoria de Resposta ao Item - TRI.

Os autores supracitados justificam a pesquisa a partir do momento em que o tema “valores” vem sendo alvo de reflexões e questionam quais valores são fundamentais, e se há valores universais na pós-modernidade na busca por explicações e encaminhamentos para a sociedade atual. Ancoram-se nos pesquisadores do desenvolvimento e educação moral no Brasil: Menin, La Taille, Tognetta, Tardeli, Araújo, Arantes, Lima, Arantes e Vinha entre outros, e indicam que há uma crise nos valores morais.

Lima (2012) e Tavares *et al.* (2016) definem que valores são considerados critérios de orientação que guiam ações e expressam cognitivamente suas necessidades básicas. Os mesmos explicam que as formas de adesão a esses valores dependem do juízo moral emitido frente a dilemas analisados de acordo com a perspectiva social (como as pessoas vêm as outras, como fazem a interpretação de seus próprios sentimentos e pensamentos e como consideram o papel e o lugar que ocupam na sociedade), ocorrendo sob três perspectivas: individualista ou egocentrada, sociocêntrica (centrada nas relações grupais) e a chamada moral (descentrada, baseada em contratos democráticos, coletivos).

Dessa forma, Tavares *et al.* (2016) salientam o fato de que os valores estão sempre presentes nos projetos político-pedagógicos como objetivos, bem como se fazem presente nas falas dos professores, que buscam projetos e propostas para trabalhar o tema, mas raramente avaliam as intervenções realizadas deixando de identificar a eficácia ou as contribuições dessas ações.

Na elaboração do instrumento de avaliação consideraram variáveis sociais e situacionais que podem influenciar o modo de adesão aos valores, como o nível educacional dos pais, a classificação econômica, o ano escolar, a idade e gênero dos alunos e as características das relações sociais na escola e na família.

Como resultado deste estudo, os autores constataram que na aquisição dos valores para as crianças, entendida como modo de adesão em diferentes perspectivas sociais, foi mais fácil para o valor de solidariedade e mais difícil para o valor de convivência democrática, na qual ficou acentuada a presença de respostas egocêntricas. Já para os professores, a menor adesão foi ao valor de justiça, predominando a perspectiva social sociocêntrica e 6% encontraram-se em perspectiva egocêntrica, podendo ser justificada pelo fato de usarem poucas respostas com sanções de reciprocidade.

Dessa forma, apenas os professores tendem à autonomia moral (assumem valores que, por si mesmos, reconhecem como bons para si e para qualquer outra pessoa). As crianças e adolescentes demonstraram estar longe da autonomia moral, indicando a necessidade de interação com ambientes onde esses valores estejam presentes, sendo efetivamente vivenciados.

Sugerem que as escolas assumam seu papel, sem tirar a responsabilidade da família, porém constataram que os valores como solidariedade, justiça, respeito e convivência democrática estão presentes nas falas e projetos dos envolvidos no contexto escolar, mas somente projetos não resolvem o problema, é preciso proporcionar um ambiente escolar que promova a autonomia.

Demonstrou-se com a pesquisa que as crianças e adolescentes estão aderindo aos valores de modo egocêntrico ou, no máximo, sociocêntrico, pois dependem da imposição da autoridade ou de regras rígidas, evidenciando a necessidade de que os valores sociomoraes estejam presentes e sejam vivenciados nas relações sociais cotidianas para que suas necessidades sejam legitimadas pelas próprias crianças. O fato de os valores de justiça e convivência democrática terem sido os de mais difícil adesão demonstram o quão pouco são vivenciados no cotidiano dos pesquisados.

Tavares *et al.* (2016) concluíram que a educação moral deve abranger o significado das normas que definem a vida social e perpassa a construção de novos sentidos à vida. Para tal faz-se necessária a vivência da cidadania no cotidiano das relações, oportunizando o pensar crítico, o julgamento, a coordenação de perspectivas, a análise dos princípios das ações e a reflexão sobre como viver (quem se quer ser). Consideram o trabalho sistemático ser mais propenso ao sucesso se realizado na escola. Propõem esse desafio às escolas.

Cortella e La Taille (2009) apresentam o individualismo, característico da sociedade atual, como um dos causadores dessas discórdias e violências na escola, explicando que isso se justifica na deturpação do sentido de alteridade, não se dando valor algum ao respeito ao outro, às diferenças. Salientam que a sociedade está reproduzindo a intolerância que havia no

passado, ressaltando ainda a ausência de autocontrole como um dos fatores mais significativos da indisciplina. Assim, quando o indivíduo percebe que determinada atitude, embora desejada, seja incorreta, ele não consegue ou nem tenta conter os seus impulsos. Para os autores, a falta de respeito perpassa a questão moral, há necessidade de pensar no bem da coletividade acima dos interesses pessoais.

Na idade média a família subsistia no silêncio, não possuía valor. O sentimento de família reconhecida como um valor e exaltada começa a partir do século XV (ARIÈS, 1973/1981).

Mesmo assim, segundo Ariès (1973/1981), aos sete anos de idade as crianças eram enviadas para casas de outras pessoas para ingressar na escola ou no mundo dos adultos, aprendiam o serviço pesado e só retornavam para família com 14 ou 18 anos. Esse fato demonstra que as crianças eram educadas por uma família distinta da sua, na qual o mestre deveria “ensinar” e elas deveriam servi-lo bem e devidamente.

Já no século XVII, a criança era o servidor – servia a mesa, fazia as camas, acompanhava seu mestre, como um secretário, representando isso um período de aprendizagem.

Dessa forma, o serviço doméstico confundia-se com a aprendizagem. A criança aprendia pela prática, sem limites entre profissão e vida particular. Por meio do serviço doméstico, que era transmitido à criança, não ao seu filho, mas filho de outro homem, a herança de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que precisava possuir. Assim, para ser bem educado, era preciso saber servir a mesa. A escola era um espaço reservado para os clérigos.

Ariès (1973/1981) relata que, a partir do século XV, aos poucos, a escola começa a ser o local de aprendizagem da educação e vai se tornando mais acessível. A escola se torna instrumento normal da iniciação social, da passagem da infância para a vida adulta. Essa substituição dos cuidados de outra família à aprendizagem na escola demonstra uma aproximação da família e das crianças.

Surgiram os tratados de educação para pais no século XVII, e neles se encontram os deveres dos pais na escolha do colégio, a supervisão dos estudos dos filhos, a repetição das lições quando a criança vinha dormir em casa. O sentimento de família se aproxima do nosso, como se a família tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou ao hábito de educar as crianças na escola. As meninas demoraram mais para conseguir tal privilégio, apenas no início do século XIX.

Surge a aversão à escola pública por uns, justificado no rigor da disciplina: era demasiadamente severa. Acreditavam que a escola não tratava todos com igualdade e poderia corromper a criança por meio das más companhias, ou retardar sua maturidade por afastá-la dos adultos; acreditava-se ainda na importância de aprender desde cedo como agir em sociedade. A família ensinava a civilidade – soma de conhecimentos práticos necessários para se viver em sociedade.

Haviam os manuais de civilidade na escola, ensinando como se portar na escola, e no manual de educação dos pais constava a forma de punir as crianças que cometiam incivildades, obrigando os pais a acompanhar a vida dos filhos (ARIÈS, 1973/1981).

Dessa forma, segundo Ariès (1973/1981), a família era cobrada pelas atitudes de seus filhos. Hoje identificamos a mesma cobrança, porém a família mudou, hoje temos famílias tentaculares (BERQUÓ, 1998), pois casar, ter filhos e se separar leva pouco tempo, e assim agregam-se filhos de outros casamentos a essa família. Essa família contemporânea urge de conscientização que não importa que se trate de uma mãe solteira com seu único filho, ou de uma família resultante de três casamentos desfeitos e refeitos com meia dúzia de filhos vindos de uniões anteriores, os adultos que assumiram o encargo das crianças têm a responsabilidade de educá-las.

Segundo a autora, talvez o peso da dívida com a família idealizada faça com que esses adultos se sintam também em dívida com seus filhos, legítimos ou de adoção, e assim incapazes de lhes impor as restrições necessárias a um processo educativo. A isto soma-se o descompromisso crescente da sociedade contemporânea em relação a todas as tradições, mesmo as de um passado recente.

A tradição recalcada retorna para determinar de forma inconsciente a vida social. A cultura que radicaliza as vidas não é capaz de legitimar as novas configurações familiares que surgem, e oferece como ideal de felicidade o modelo familiar antigo. Os adultos, de forma insustentável perderam a autoridade, e assim homens e mulheres acabam por impor limites e transmitir ideais a seus filhos por conta e risco. Isso aproxima perigosamente os limites da lei das arbitrariedades e dos caprichos dos adultos (BERQUÓ, 1998).

O autor supracitado justifica que o abandono e a conseqüente falta de educação da criança ocorrem quando o adulto responsável não banca sua diferença diante delas, quando ele não assume educar porque não quis ser pai.

Para que a família contemporânea com seus tentáculos diferentes possa transmitir parâmetros éticos para as novas gerações, Berchó (1998) salienta que ela precisa do desejo do

adulto em conferir um lugar para seu filho e estabelecer os limites que impõe este lugar, além do desejo de felicidade para seus filhos, mas não a qualquer preço.

Essa crise ética que a família está enfrentando não será superada se os espaços públicos não forem revalorizados e as responsabilidades públicas não forem retomadas em prol de políticas públicas sociais para a construção da cidadania (BERQUÓ, 1998).

Nessa vertente, a escola precisa assumir seu papel social por meio de experiências que desencadeiem em seu interior a promoção do desenvolvimento moral.

Para Freschi e Freschi (2013) a relação aluno-aluno construída no respeito e cooperação se faz necessária, à medida que evita constrangimentos nas diferentes manifestações no ambiente escolar. Para tal, segundo os autores, no ambiente educacional cabe ao professor mostrar aos alunos que as diferenças existem e os auxiliem na construção do respeito a elas, buscando harmonia e respeito mútuo. Isso resultará do trabalho realizado desde o início do ano letivo e também nos anos iniciais da escolarização, o aprender a respeitar a opinião dos colegas, dividir tarefas.

Para que a criança respeite o outro é essencial que se construa o respeito próprio, somente possível se houver respeito no seu ambiente de convívio. Como afirma Marques (2005, p.95), a possibilidade de construir um mundo onde o respeito mútuo exista ocorrerá “a partir do próprio respeito que a criança recebe, aprendendo a respeitar-se e a aceitar-se, construindo instrumentos que lhe possibilitem respeitar-se e aceitar o outro. ”

As pesquisas abordam as realidades do ambiente sociomoral em diferentes perspectivas, porém todas focam nos valores, sendo evidente a situação problemática em relação ao tema em nossas escolas, indicando a necessidade de trabalhos específicos, da avaliação das ações e o repensar as práticas.

Esses estudos norteiam o olhar desta pesquisa servindo como referencial para a análise de seus dados.

3 MÉTODO

3.1 Delineamento

Neste estudo foram realizados levantamento de dados e análise do conteúdo, característico procedimento qualitativo, salientado por Bicudo e Martins (1994, p. 25) no qual afirmam ser a pesquisa qualitativa constituída de teoria e prática concomitantemente que, por meio das observações empíricas e as experiências vividas pelo pesquisador, foram o ponto de partida da pesquisa.

3.2 Área de realização

Salas de sexto ano de uma instituição de ensino fundamental II da rede pública de Santos-SP. A unidade de ensino é de fácil acesso geográfico, localizada próxima à praia, e recebe alunos residentes nos morros e das cidades vizinhas, como São Vicente e Praia Grande.

3.3 População

Participaram 11 professores que ministram as aulas no sexto ano de uma escola pública de Santos. A amostra foi por acessibilidade, assim como a escolha da instituição.

3.4 Instrumento

O instrumento consta de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) que, segundo Manzini (1990), consiste em questões abertas e fechadas, variando de acordo com as respostas

que forem surgindo no momento da coleta de dados. Trivinos (1987) descreve como característica dessa entrevista o uso de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Desses questionamentos surgiriam novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. Tem como foco principal investigador-entrevistador e complementa “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVINOS, 1987, p.152).

A entrevista foi composta por duas partes. A primeira parte se refere aos dados de identificação. A segunda é composta pela seguinte pauta: Identificar as regras que são quebradas com mais frequência pelos alunos do sexto ano em sala de aula; Tipos de sanções aplicadas pelo professor quando os alunos quebram as regras ou combinados em sala de aula; Como são construídas as regras em sala de aula. A pauta foi elaborada com base na literatura.

3.5 Procedimento de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados ocorreu após o envio do projeto e a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade (CAAE: 64608317, 40000, 5509) – (ANEXO A).

A pesquisadora foi à escola e explicou os objetivos deste estudo à equipe gestora e solicitou a autorização para a realização da investigação junto aos docentes (ANEXO B).

A coleta dos dados ocorreu no horário do trabalho pedagógico individual das professoras. A pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) ao participante para consentimento, solicitando autorização para que a entrevista fosse gravada. A realização da entrevista foi na própria instituição, em local reservado. As gravações e as transcrições serão guardadas pela pesquisadora por cinco anos e após este período serão incineradas.

3.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados qualitativamente pela Análise de Conteúdo que pondera as significações, sua forma e a distribuição desses conteúdos (BARDIN, 1977).

A organização da análise dos dados foi realizada, segundo Bardin (1977), em três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material respondido na entrevista – análise do contexto – e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A categorização se fez necessária para a Análise de Conteúdo. Portanto, os critérios de categorização utilizados nesta pesquisa foram o semântico (temas e seus significados), e léxico (palavra e seu sentido).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 11 professores participantes, 2 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Com relação à idade dos professores foi identificado que 5 docentes estavam na faixa etária compreendida entre 40 e 47 anos, 2 na faixa etária entre 50 e 53 anos, 2 entre 61 e 67 anos e 2 tinham entre 29 e 37 anos.

Em relação à formação profissional, os professores sujeitos desta pesquisa, 1 tem formação na área de Exatas, 2 na área de Saúde, 3 na área de Humanas, 3 em Letras e 1 em Artes e 1 na área de Biológicas. Dentre eles 3 possuem segunda graduação em Pedagogia e um professor, além dessa segunda graduação, possui pós-graduação *latu sensu* em Ética.

Ao analisar o tempo de docência dos entrevistados, de 11 professores 10 lecionam a mais de 10 anos. Com relação ao tempo de atuação como docente nesta unidade de ensino, 4 têm até um ano, 6 têm de 4 a 7 anos de experiência e 1 está há mais de 17 anos. Portanto, 7 já possuem vínculos com o local e conhecem a dinâmica que caracteriza a unidade de ensino, bem como as regras, projeto pedagógico e regimento escolar.

A partir das respostas obtidas, construiu-se o Quadro 1 (APÊNDICE B) com o objetivo de facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações e de pré-análise, procedimentos considerados essenciais no auxílio da elaboração de categorias posteriormente (FRANCO, 2003), possibilitando, dessa maneira, a condição de analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Conhecidas as respostas dos participantes, elas passam a constituir os indicadores da elaboração das categorias.

Buscou-se o significado e o sentido das asserções explicitadas e, embasado no referencial teórico de moralidade deste estudo, classificou-se em categorias com o intuito de saber a intensidade do aparecimento dos diferentes significados lógico-semânticos (FRANCO, 2003).

As regras mais quebradas nas salas de aula de sexto ano

Em relação às regras que são quebradas no sexto ano do ensino fundamental da escola pesquisada, as respostas dos professores foram classificadas em: Regras de Convivência social/relação aluno-aluno, regras de convivência social/relação aluno-professor e regras didáticas.

As regras de convivência social são aquelas estabelecidas entre indivíduos que têm convívio próximo e constante em uma sociedade, intimidade, familiaridade ou relacionamento; forma de viver em que é possível partilhar; coexistência (HOUAISS, VILLAR; FRANCO, 2012).

As normas gerais de conduta escolar definem regras de convivência como o conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido (BRASIL, 2009). As regras de convivência social entre professor-aluno em sala de aula referem-se aos limites e possibilidades dessa relação, buscando dar sustentação ao equilíbrio entre vontades, direitos e deveres individuais e coletivos envolvidos no convívio social a fim de garantir o respeito à cidadania.

As regras de convivência social entre aluno-aluno em sala de aula buscam dar sustentação ao equilíbrio entre vontades, direitos e deveres individuais e coletivos envolvidos no convívio social a fim de garantir o respeito à cidadania.

As regras didáticas são explicitadas como resultantes de um pacto entre dois parceiros – professor e aluno – para a efetivação do ensino e aprendizagem em determinado programa de aprendizagem, conforme salienta Pinto (2003).

As respostas dos professores referentes à questão 1: quais são as regras mais quebradas em salas de aula de sexto ano permitiram a identificação das categorias supracitadas, conforme serão apresentadas a seguir.

O Professor entrevistado 1 relatou que as regras mais quebradas em sala de aula por seus alunos de sexto ano foram as de convivência social no relacionamento aluno-aluno,

conforme resposta a seguir: *Talvez pela idade, a maior dificuldade em respeitar as normas, está situada na questão do relacionamento entre eles, o respeito entre eles.*

Essa resposta evidencia a ruptura das regras de convivência social especificamente na relação aluno-aluno. A falta de respeito com o outro é justificada pelo professor como possível característica da idade, o que vai ao encontro dos estudos de Piaget (1932/1994), os quais relatam que a faixa etária de aproximadamente 10 a 12 anos encontra-se na heteronomia e tem ações egocentradas, sendo fundamental a interferência do professor para o desenvolvimento da autonomia no discente.

Na sequência de seu relato, o professor nos explica o que considera falta de respeito com o outro colega: *A ideia de estar sempre um tentando tirar um sarro do outro, ou sempre reclamando do outro, a gente fala assim – dedurando. É o tempo todo sempre acusando um ao outro.*

Tal situação demonstra a heteronomia presente por exemplificar situações nas quais os alunos pedem uma punição para cada atitude do colega que ele considera errada. Ele traz para o professor, que é autoridade na sala de aula, por meio do dedurar, o problema, esperando a punição ser aplicada.

O “tirar um sarro” do outro reforça a ruptura das regras de convivência social, pois fere a individualidade do colega, com seus limites e potencialidades, e conseqüentemente caracteriza a falta de respeito às diferenças.

Na Entrevista 2, o professor apresenta como regras mais quebradas por seus alunos de sexto ano em sala de aula: *São as regras de disciplina, conversar o tempo inteiro, quase não dá para a gente falar, fica saindo do lugar o tempo todo para lá e para cá.*

Fica evidenciada a ruptura de regras de convívio social aluno-aluno e professor-aluno, pois os alunos que não param de levantar, de andar em sala de aula e conversar o tempo inteiro desorganizando o ambiente, apresentam uma atitude que vai interferir além do convívio professor-aluno, pois afetará os colegas que estão no mesmo local, à mercê do barulho e do agito dos que correm e se levantam. Observa-se que a relação de respeito a quem quer aprender é um valor que precisa ser fortalecido na convivência desses discentes.

Cabe ao professor declarar o problema identificado e esclarecer aos alunos solicitando sugestões para resolvê-los, promovendo a compreensão de que o espaço escolar partilhado tem que ser bom para todos (DEVRIES; ZANS, 1998/2008).

Na Entrevista 3, o professor apresenta uma ruptura de regra que ocorreu na troca de professores, entre uma aula e outra: *Então, se estão correndo, se estapeando, antes de o professor chegar, porque não tem ninguém na classe. E eu já presenciei aluno sair daqui pelo*

SAMU porque na troca de aula um colega foi brincar com o outro, e o outro não estava “muito bom” naquele dia e quebrou o nariz do colega em dois lugares.

Esta regra de convivência na relação aluno-aluno foi quebrada no que se refere à agressão física e à movimentação indevida (corrida) no espaço coletivo na sala de aula. Tal situação indica que os alunos não se apropriaram da importância das regras para a convivência na sala de aula, onde carteira perfuradas oferecem riscos à integridade física. A entrevistada, ao destacar estas duas rupturas de regra mostra estar atenta à segurança física das crianças. E ainda justifica a ocorrência porque *não tem ninguém na classe*. Verifica-se que o professor tem uma concepção heterônoma do aluno. E que dependendo de como irá lidar com a ruptura das regras poderá reforçar esta heteronomia ou auxiliar no desenvolvimento da autonomia moral (PIAGET 1932/1994; KAMI, 1985; KAMI; DEVRIES, 1991).

Continuando em resposta, o professor apresenta a ruptura da regra didática mais constante em suas aulas: *Não trazer a lição feita*.

Tal situação desencadeia um prejuízo no desenvolvimento da aprendizagem e consequente ruptura do pacto entre professor e aluno em prol dessa aprendizagem. Caracteriza-se também por um descompromisso com a sua vida escolar, e consequente irresponsabilidade que necessita de atenção do professor e da família, além de um acompanhamento, pois o hábito de estudo em casa tem por objetivo sistematizar o conhecimento trabalhado em sala, aprofundá-lo e desenvolver responsabilidade e autonomia para a apropriação necessária para seu desenvolvimento.

Na Entrevista 4, as regras mais quebradas, segundo o professor, foram as regras didáticas e de convivência social aluno-aluno: *Desenvolvimento da atividade solicitada pelo professor, muitos não fazem. Correr pela sala, quer gritar, atirar papéis, objetos e praticar bullying com o colega, tem muito isso*.

Percebe-se que, ao não realizar as atividades solicitadas pelo professor, o aluno demonstra a necessidade de intervenção para que seja pontuada a importância delas para o seu estudo e aprendizagem, bem como orientações de como realizá-las.

Na sequência, relatar que os alunos correm pela sala, querem gritar, jogar papéis, objetos e praticar *bullying* com os colegas alerta quanto as incivildades crescentes na escola, sugerindo a necessidade de trabalho específico para desenvolver os valores morais e fortalecer a importância das regras para o bem comum (VASCONCELOS, 2005; LEME, 2006; BIONDE, 2008; VINHA *et al.* 2016).

Entretanto esses conflitos entre indivíduos, explica Piaget (1932/1994), pode promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual da criança. A descentração de sua

perspectiva para considerar a perspectiva de outra pessoa, iniciada pela confrontação de seus desejos e ideias com os de outros, desencadeia esse processo. Portanto, é importante aproveitar a situação para intervir de forma cooperativa promovendo a reflexão e desenvolvimento da autonomia moral.

Na Entrevista 5, com relação as regras mais quebradas, o professor relata rupturas que observa não necessariamente em sua aula: *Eles não param muito em sala de aula, eles se movimentam o tempo inteiro, eles procuram sair da sala o tempo inteiro. [...] eles não respeitam essas regras. [...] comigo não acontece, porque eu sou professora de [disciplina ocorre em local aberto], não tenho esse tipo de problemas com eles.*

As regras apresentadas de convivência social aluno-aluno, não parar em sala de aula e se movimentar o tempo inteiro, caracterizam um desrespeito aos colegas que partilham o mesmo espaço coletivo de sala de aula, pois tiram a concentração dos alunos que querem aprender e a possibilidade de esbarrar nos materiais e carteiras dos mesmos atrapalha a realização de atividades.

O sair da sala o tempo inteiro, estando o professor em sala, caracteriza a falta de respeito à autoridade do professor, uma ruptura da regra de convivência na relação aluno-professor.

A idade na qual as crianças se encontram é mais propícia à movimentação (PIAGET, 1932/1994) e talvez o fato de virem de outra unidade escolar, com outras regras, evidencie a necessidade de um trabalho mais efetivo na construção das regras para sua apropriação.

A unidade de ensino pesquisada é de ensino fundamental do sexto ao nono ano, portanto os alunos que chegam ao sexto ano vem de outra unidade própria para a faixa etária do primeiro ao quinto ano. Assim os espaços e os tempos de aprender são diferentes.

Quando a criança chega ao sexto ano leva tempo para se adaptar à nova rotina, aos espaços e às regras da escola e aos combinados de cada professor.

Na Entrevista 6, a regra mais quebrada nas salas de aula de sexto ano, segundo o professor, foi: *É, eu acho que saída de aula, eles com vício do fundamental I.*

Nessa resposta a quebra da regra de convivência social aluno-professor foi evidenciada devido ao aluno não atender a solicitação do professor de ficar em sala de aula e ao mesmo tempo pode caracterizar, por parte do aluno, a falta de compreensão da importância do momento de estudo. Estes dados corroboram a pesquisa de Vinha et al. (2016), que indica que os professores atribuem maior gravidade às desavenças entre aluno e autoridade do que as ocorridas entre os alunos.

A justificativa apresentada na sequência da resposta do professor relaciona tal situação ao fato dos alunos virem do fundamental I, no qual a estrutura de aula é diferente: *Eles têm uma professora só e têm mais liberdade na sala de aula [...] a cada 45 minutos troca de professor, até eles se encaixarem ali, no novo sistema, na nova realidade deles.* O professor demonstra compreensão por este período de adaptação no qual os educandos se encontram.

Na Entrevista 7, o professor responde à questão da regra mais quebrada em sala de aula por parte dos alunos destacando que: *Eles têm muita dificuldade em saber qual é a regra de cada professor.*

O professor inicialmente demonstra compreensão do contexto no qual o aluno se encontra na dinâmica da escola. Na sequência, o professor relata algumas regras que cobra o cumprimento por parte de seus alunos: *A hora que eu chego, quero todo mundo dentro da sala. A hora que eu chego, quero todo mundo sentado. Não explico com gente falando, não faço leitura com gente conversando, momento de leitura é silêncio, momento de explicação é silêncio, prova é silêncio.*

Dessa forma o docente relata as regras que considera importantes sem evidenciar se são as mais quebradas.

Relata ao final que considera grave brigar com o amigo – quebra de regra de convivência social aluno-aluno –, novamente sem evidenciar se é uma das regras mais quebradas.

Nesta entrevista, as regras destacadas referem-se à convivência social relação aluno-aluno (*É uma falta de respeito muito grave, é... brigou com o amigo*) e didáticas (*Não explico com gente falando, não faço leitura com gente conversando, momento de leitura é silêncio, momento de explicação é silêncio, prova é silêncio*).

O destaque dado pelo professor às regras, tanto de convivência com as didáticas indicam preocupação em organizar um ambiente pedagogicamente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento moral. As pesquisas de Piaget (1932/1994), DeVries e Zans (1998/2008), Puig (2007), Araújo (2008), Vinha e Tognetta (2009) evidenciam que organizar um ambiente propício à aprendizagem passa pelo desenvolvimento moral, abordando moral no sentido de mundo social organizado em colaboração e respeito às regras existentes na sociedade, que precisam ocorrer por meio da interação entre pares.

Na Entrevista 8, ao indicar as regras quebradas, o professor justifica que os alunos que quebram as regras têm dificuldade de atenção concentrada, ou seja, sugere a desatenção como fator desencadeante das rupturas: *Esses que não seguem são aqueles que têm problema de atenção concentrada, principalmente. Eles não se concentram, é a hora do estudo que é para*

estudar, é um dos combinados, e na hora da brincadeira é da brincadeira, então, eles não conseguem fazer isso.

As regras apresentadas são didáticas, pois como lembra Pinto (2003), há um pacto entre professor e aluno para a efetivação do ensino e aprendizagem em que a hora de estudar é para estudar, mas foi interrompida pela brincadeira.

Na sequência o professor relata: *E tem aqueles alunos que em casa não tem regras, então, na escola eles repetem o mesmo comportamento de casa.*

Tal fala reporta a importância da família na construção da cidadania, apresentando os valores das regras e sua importância social para o convívio comum. Como lembra Berquó (1998), há famílias contemporâneas nas quais falta desejo em colocar limites nos seus filhos.

Continuando, o professor apresenta a ruptura de regras didáticas que perpassam o convívio social na relação aluno-professor: *Geralmente eles conversam, eles formam grupinho de conversa durante a aula. Eles fazem desenhos, um passa pro outro. E são sempre os mesmos. A classe prestando atenção em tudo, fazendo. E eles lá no fundo ou dos lados, às vezes até de costas para a professora. Eles continuam na maior conversa e tudo mais.*

A regra quebrada continua sendo a didática, no momento em que os alunos não prestam atenção na aula e nem fazem as atividades como os demais da classe. Conferindo assim mais uma vez a quebra do pacto com o professor para a efetivação do ensino e da aprendizagem (PINTO, 2003).

A quebra da regra de convivência aluno-professor mostra-se evidenciada quando os alunos ficam de costas para a professora e continuam conversando. O professor salienta que são os mesmos, o que Cortella e La Taille (2003) caracterizam como a ausência de autocontrole, um dos fatores mais significativos da indisciplina, quando o indivíduo percebe que determinada atitude, embora desejada, seja incorreta, ele não consegue ou nem tenta conter os seus impulsos. Entre outros fatores ligados ao autocontrole está a história de vida em família.

Na Entrevista 9, as respostas do professor com relação à ruptura das regras foram tanto de convívio social quanto na relação aluno-professor, mas também didáticas.

Com relação as regras didáticas: *Ele [aluno] tem muita dificuldade em entender que nem tudo que eles fazem é o suficiente, é bom. Por exemplo, ele faz um desenho e traz esse desenho pra você [...] eu acho que você podia melhorar, muitos param no caminho, têm um vício muito grande de não terminar o que começam.*

O fato de não terminar a lição torna difícil ao professor perceber se e o quê o aluno aprendeu e poderá gerar lacunas para as próximas aprendizagens, o que não faz parte dos combinados entre professor e aluno em prol da aprendizagem (PINTO,2003).

Na sequência o professor relata: *Tentar levar uma vantagem em algumas situações. Necessidade de ser verdadeiro [aluno]. Eles têm uma dificuldade muito grande [...]. Amenizar mentiras – essa vontade repetidamente de querer sair da aula.*

Aqui as regras de convívio social na relação aluno-professor ficam evidentes à medida que a mentira é para sair da aula e é dirigida ao professor.

O professor relata o desejo do aluno em desafiar o professor: [...] *o aluno sente sempre ele recuado em desafiar o professor nas questões do conhecimento, ele desafia o professor nem na questão da autoridade, na relação que se estabelece o poder na sala de aula.*

Este desafio à autoridade do professor reflete a forma como a mesma vem sendo estabelecida. Furlani (1995) diferencia autoridade baseada na posição hierárquica e autoridade baseada na competência. A primeira condiz com a relação de poder institucionalizada, tradicional, enviesada na organização escolar, ou seja, o professor se impõe ao aluno por meio da superioridade de sua posição no cargo. Por outro lado, a autoridade hierárquica pode desencadear nos alunos sentimentos de hostilidade, ressentimento ou inferioridade e passividade e, até mesmo, sentimento de revolta, indisciplina e disputa pelo poder.

Na Entrevista 10, o professor relata que as regras de convivência social relação aluno-aluno e aluno-professor são as mais quebradas na aula: *Então é assim, eles costumam assim levantar toda hora. Tudo que eles querem perguntar ao invés de eles levantarem a mão, eles costumam ir até [o professor], né? E, às vezes eles querem falar todos juntos. Então, isso também. Que eu lembre é isso. É mais de falar, andar pela sala... Que eu penso assim é o que mais atrapalha.*

Novamente as características da transição do quinto para o sexto ano são mencionadas. A questão de ir até o professor, ao invés de levantar a mão para perguntar, é algo bem característico do quinto ano, dessa forma a conversa para lembrar o novo combinado é fundamental. O andar pela sala é característico do início da autonomia, os alunos sentem-se mais seguros, levantam, andam, conversam com o colega mais distante, pedem material, nesse caso, as regras construídas em sala definirão os limites, caracterizando o ambiente sociomoral e, no início, o reforço da importância das regras para o bem coletivo é importante.

A resposta mostra a necessidade de, como propõe Menin (2010), que os valores estejam envolvidos no assunto, apresentando como exemplo a norma de sala de aula de levantar a mão quando alguém quiser falar e explica que ela se refere ao funcionamento da

classe, oportunizando a possibilidade de ouvir e ser ouvido. Segundo a autora, o fato representa respeito, um valor.

Dessa forma, para compreendermos melhor a situação há a necessidade de análise quanto à validade da regra ou sua arbitrariedade, ausência de significado.

Na Entrevista 11, o professor relata que as regras mais quebradas foram: *Muita conversa, levantar fora de hora e implicância de um aluno com outro – isso que eu tenho visto bastante. Bullying mesmo.*

Nessa fala as regras sociais na relação aluno-aluno são manifestadas, relatando inclusive o caso de *bullying*, o que caracteriza violência. Tal situação exige uma intervenção do professor com uma abordagem de questões sobre juízo moral e problemas como a violência, a indisciplina e a resolução de conflitos com esses alunos, independente do componente curricular, lembrando que os temas são transversais (BRASIL, 2000).

Na sequência de sua resposta, o professor justifica o desrespeito vivenciado: *Porque uma vez que ele não para de falar, ele está desrespeitando o professor naquele momento.*

Nessa resposta ele apresenta a ruptura da regra de convivência social na relação aluno-professor, pois o docente precisa explicar seus conteúdos, passar as diretrizes das atividades que serão realizadas, e a conversa paralela dos alunos desvia a atenção dos outros, bem como atrapalha até mesmo para ouvir. Assim, o professor interrompe sua explicação para solicitar silêncio, perdendo o foco no que estava enfatizando e tempo da aula, e os outros alunos perdem a concentração por terem a atenção desviada na interrupção da explicação. Portanto, o ouvir enquanto outra fala, regra de convívio social, foi rompida.

Outra situação citada pelo professor: *Desrespeito não precisa ser um ataque direto ao professor e ao colega, mas atrapalhar o colega.*

Assim, ao não permitir que seu colega consiga realizar suas atividades com êxito, o aluno age com desrespeito. Ele não está respeitando o direito do colega de aprender, caracterizando uma ruptura da regra de convivência na relação aluno-aluno. Aprender a conviver num mesmo espaço coletivo respeitando ideias e posturas diferentes, privilegiando a liberdade de expressão dos pensamentos, desejos e condutas, o modelo de assembleia de democracia participativa finalizando com apresentação de sugestões para criação de novas normas de convívio social, pelas quais os alunos assumem a responsabilidade de mudança de posturas desencadeada na reflexão dessa discussão dos conflitos e problemas por eles elencados é o que sugere Araújo (2008), em seus estudos.

E o professor reforça sua visão crítica da situação-problema que vivencia: *Aí aquele que não está a fim não tem o direito de tirar essa oportunidade do outro aluno.*

Em suma, podemos verificar que as regras mais quebradas pelos alunos nas salas de sexto ano, segundo os professores, foram: As regras de convivência aluno-aluno (8 entrevistados), regras de convivência aluno-professor (8 entrevistados) e regras didáticas (5 entrevistados).

As regras de convivência social, sejam entre os alunos ou entre professores e alunos, foram mais quebradas do que as regras didáticas, segundo os participantes da pesquisa. Cabe considerar que o ambiente escolar é um local onde as relações interpessoais se intensificam, os conflitos de convivência social emergem. No entanto, o respeito precisa estar presente, as regras e sua importância para a convivência social harmoniosa precisam ser reforçadas, por meio da construção coletiva das mesmas e a aplicação, quando necessário, de sanções de reciprocidade. Dessa forma, a escola cumpre seu papel social e formador de cidadãos.

Das regras de convivência social entre os alunos e seus pares, as mais quebradas foram a agressão física ou verbal, tirar sarro um do outro, reclamar do outro, um acusar o outro, chegando até a prática de *bullying*,

Estes dados vão ao encontro do estudo de Vinha et al. (2016), que salienta que as pequenas infrações, agressões, insultos, desrespeitos e desobediências às normas, tidas como “incivildades” são as que têm apresentado mais crescimento do que as violências reguladas pelo código penal, como mostrado nas pesquisas de Leme (2006), Debarbieux (2006), Luccato (2012) – exceto a prática do *bullying*, que foi citada por 3 participantes (Entrevistas 4, 10 e 11). Houve, também, um professor que alegou ter presenciado uma ocorrência na qual o aluno foi retirado da escola pelo SAMU – fato este de gravidade alta, mas ocorreu em uma única vez.

Cortella e La Taille (2003) apresentam o individualismo, característico da sociedade atual, um dos causadores dessas discórdias e violências na escola, explicando que isso se justifica na deturpação do sentido de alteridade, não se dando valor algum ao respeito ao outro, às diferenças. Salientam que a sociedade está reproduzindo à intolerância que havia no passado, ressaltando ainda a ausência de autocontrole como um dos fatores mais significativos da indisciplina. Para os autores, a falta de respeito passa pela questão moral, há necessidade de pensar no bem da coletividade acima dos interesses pessoais.

Vinha et al. (2016) afirmam que a formação de professores nessa área é precária, tanto no ensino superior quanto na formação continuada, e que não se trata de transmissão direta de conhecimentos, mas de apresentar a moral como objeto de estudo e reflexão.

A relação aluno-aluno construída no respeito e na cooperação se faz necessária, à medida que evita constrangimentos nas diferentes manifestações no ambiente escolar. Para

tal, segundo Freschi e Freschi (2013), no ambiente educacional cabe ao professor mostrar aos alunos que as diferenças existem e auxiliá-los na construção do respeito a elas, buscando harmonia e respeito mútuo. Isso resultará do trabalho realizado desde o início do ano letivo e também nos anos iniciais da escolarização, o aprender a respeitar a opinião dos colegas, dividir tarefas.

Para que a criança respeite o outro é essencial que construa o respeito próprio, somente possível se houver respeito no seu ambiente de convívio. Como afirma Marques (2005, p.95), a possibilidade de construir um mundo onde o respeito mútuo exista ocorrerá “a partir do próprio respeito que a criança recebe, aprendendo a respeitar-se e a aceitar-se, construindo instrumentos que lhe possibilitem respeitar-se e aceitar o outro”.

Na mesma proporção das regras de convivência social aluno-aluno (8 professores) emergem as regras de convivência social aluno-professor (8 professores). Os participantes afirmaram que os alunos conversam o tempo inteiro, ficam saindo do lugar e da sala de aula constantemente, agrupam-se no fundo ou dos lados e até às vezes de costas para a professora, desafiam o professor na relação na qual se estabelece o poder na sala de aula – Entrevistas 2, 3,5, 6, 8, 9, 10 e 11.

Entre a quebra de regras de convivência social aluno-professor evidencia-se, nas respostas dos participantes, que o “conversar o tempo todo em sala de aula” (Entrevistas 2, 8, 10 e 11) e “sair do lugar constantemente” (Entrevistas 2, 5, 10 e 11) são as regras mais quebradas pelos alunos. Seguidas das quebras de “não parar em sala de aula” (Entrevistas 5, 6, e 11). Todas ocorreram mesmo depois da solicitação do professor para que não as façam, inferindo-se, assim, um desafio à autoridade do professor e à relação de poder que se estabelece na sala de aula.

Embora seja sabido que os alunos de sexto ano encontram-se no período das operações concretas (PIAGET, 1970/2009), há um aumento na mobilidade (explicando a inquietação das crianças em permanecerem sentados durante todo o período das aulas) e na sociabilidade. No entanto, na fala dos professores estas inquietações que geram as quebras de regras são constantes, o que sugere uma transição das regras do quinto ano para o sexto ano. No quinto estão na série final daquele ciclo, são mais velhos, os professores delegam mais autonomia, o professor fica mais tempo com os alunos, os conhece bem, têm um vínculo afetivo e estão acostumados às regras e combinados daquele ambiente, respeitando-as ou não.

Quando esses alunos chegam ao sexto ano alguns professores percebem a necessidade de construir as regras, apresentar os espaços e explicar os tempos desse novo ambiente. Porém, muitas vezes, isso passa despercebido e o que se observa é a inconsistência de ações

desprovidas da compreensão dos porquês, bem como a rotatividade de professores e trocas de aulas. A dinâmica em si é bem diferente, exigindo um trabalho de adaptação desses alunos que chegam ao novo sistema e, para tal, a fala dos diferentes âmbitos institucionais deve ser a mesma, as regras e combinados precisam ser respeitados por todos, alunos e professores.

Os alunos que não param de levantar e de correr em sala de aula, por mais que os professores solicitem que não o façam, apresentam uma atitude que vai interferir além do convívio professor-aluno. Vai, também, afetar os colegas que estão no mesmo local, a mercê do barulho e do agito dos que correm e se levantam. Observa-se que em favor do respeito a quem quer aprender, este precisa ser fortalecido.

A educação, para Vasconcellos (2004), é impossível sem autoridade, afinal o professor é a referência para a construção do próprio conhecimento. Às vezes, conclui o autor, o professor espera que o aluno chegue com o respeito dirigido a ele enquanto professor, por sua representação de autoridade institucional, esquecendo-se de que o respeito e autoridade têm que ser conquistados pelo professor.

Em relação às regras didáticas, as que sofreram mais ruptura pelos alunos, segundo os professores, foram: não fazer atividades em aula (entrevistas 4 e 9), não trazer a lição feita (entrevista 3), silêncio em provas (entrevista 7), silêncio durante as explicações (entrevista 7) e leitura (entrevista 7), hora de estudar é para estudar (entrevista 8), hora de brincar é hora de brincar (entrevista 8). Observa-se que a não realização de atividade em classe foi a regra mais quebrada para a efetivação do ensino e aprendizagem, segundo os professores.

Na faixa etária objeto de pesquisa (10 a 12 anos), as crianças estão em processo de mudança da heteronomia para a autonomia moral, portanto alguns sinais demonstrados pelas crianças servem de alerta aos professores para possíveis intervenções. Quando em uma sala de aula alguns alunos ignoram a orientação do professor para realizar as atividades propostas e discordam da decisão do professor, DeVries e Zans (1998/2008) enfatizam que é nesse momento que ele precisa demonstrar a situação, identificar o problema, questionar os envolvidos sobre o que é ser justo e responsabilizar os envolvidos pelas ações cometidas por eles além de investigar como poderiam resolver o problema.

Cabe investigar como o professor lida com a quebra de regras de forma a contribuir para o desenvolvimento moral dos alunos, item a ser discutido a seguir.

Sanções aplicadas pelo professor na ruptura de regras

Conhecidas as respostas dos professores de uma escola da rede pública de Santos, referente a quais sanções são aplicadas nas salas de aula de sexto ano, após rupturas das regras e combinados, a categorização foi iniciada de acordo com o tipo de sanção apresentado.

Em relação às sanções que são aplicadas quando as regras e combinados sofrem ruptura no sexto ano do ensino fundamental da escola pesquisada, as respostas dos professores foram classificadas em duas categorias: sanções por reciprocidade e sanções expiatórias.

A sanção expiatória é arbitrária, a consequência da quebra da regra não tem lógica com o princípio da mesma, é descontextualizada da situação geradora da ruptura. Evidencia imposição da autoridade do mais velho reforçando a heteronomia, pois faz com que a regra seja considerada sagrada, intocável e de essência eterna, em que qualquer modificação proposta acaba sendo considerada transgressão, devendo ser obedecida, sem questionamentos, sendo aceitável punição em caso de desobediência (PIAGET, 1932/1994).

Essa sanção resultará no desenvolvimento de uma criança que crescerá sendo governada por outros por meio da coação – respeito unilateral, de autoridade e prestígio – considerando isso natural, deixando de lado sua criticidade em favor do conformismo perante o poder da autoridade (PIAGET, 1932/1994).

A sanção por reciprocidade demonstra que a punição existe, quando necessária, porém seu caráter é de reciprocidade, ou seja, segue o princípio de causa e efeito (PIAGET, 1932/1994). A consequência da quebra da regra está diretamente ligada ao princípio da mesma. A sanção deixa de ter função punitiva e passa a ser consequência dos fatos, como salientam DeVries e Zans (1998/2008), e para atingir o objetivo esperado se faz necessário que a criança valorize o vínculo social.

Nessa sanção o objetivo é promover a autonomia moral, pois as pessoas podem ter perspectivas diferentes, valores e regras pessoais, mas são estimuladas a colocar suas diferenças de lado em favor de um todo maior, por meio do diálogo e convivência visando o bem comum. O professor tem uma função primordial ao aplicar essa sanção, mediar a resolução do problema, buscando sempre que o grupo participe, apoiando para que, gradativamente, os alunos sejam capazes de avaliar cada situação e encontrar a melhor solução sozinhos (DEVRIES; ZANS, 1998/2008).

Ao analisar os dados da Entrevista 1 verificou-se que a sanção por reciprocidade foi a mais utilizada. A resposta do professor foi: [...] *chamar atenção deles verbalmente. No segundo momento, se há a repetição da ação, é conversar com os pais, é pedir a parceria*

com os pais nesse momento e, principalmente, estar conversando com eles e, a princípio, a sanção maior tem sido essa, os pais, a participação dos pais para ver como estar lidando com esse tipo de atitude.

O chamar a atenção do aluno vem a ser um espaço para o diálogo do professor que oportuniza a compreensão da situação pelo discente. Pois, como segue a fala da docente [...] *toda conversa utilizada vai muito nessa ideia: e se fosse com você?*

Ao salientar que [...] *a conversa vai muito nessa linha, tentar fazer com que eles entendam que se você não gostaria que acontecesse com você, então, não faça com o outro*, a professora entrevistada busca uma reflexão do aluno sobre o respeito mútuo (PIAGET, 1932/1994), compreendendo respeito como consideração, sentimento que leva alguém a tratar outra pessoa com atenção, profunda deferência e mutualidade, no sentido de reciprocidade, que há correspondência (DICIO, 2016). Dessa forma respeito mútuo significando consideração recíproca, ou seja, com correspondência entre os envolvidos.

Esse é o respeito entre pessoas que se consideram iguais e livres, ou seja, possuem uma moral autônoma. Demonstra envolvimento na compreensão das regras morais por parte dos alunos como o respeito às pessoas proveniente das relações às consciências individuais, resultantes da proporção do desenvolvimento da vida social, como complementa o autor supracitado.

Registrando a fala de reciprocidade do professor: *Eu já tive momentos de uma série, ser necessário trabalhar dinâmicas que eles percebessem [o que ocorreu] “Poxa, fiquei de fora! ”, “olha, eu fui agredida! ” Então, se fosse com você como se sentiria?* Mais uma vez, a professora busca que o aluno se coloque no lugar do outro, utiliza a diretriz, demonstra preocupação com o desenvolvimento da autonomia moral e propõe atividades cooperativas em grupo em forma de dinâmica com o intuito de promover a reflexão sobre situações de conflitos, como sugere Menin (2010).

Em sua resposta o professor explica o problema observado para que o aluno consiga compreendê-lo, explicando que se não é bom para ele também não é para o outro. Assim as crianças terão a oportunidade de evitar tal situação futuramente e saibam como se retratar, se necessário, indo ao encontro do que DeVries e Zans (1998/2008) propõem como sanção de reciprocidade.

Na repetição da quebra da regra, solicitar parceria da família no trabalho. Traz o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL,2000).

Essa parceria com os pais vem ao encontro do que propõe La Taille (2006): para que a educação moral se consolide se faz necessário que as famílias e a escola sejam instituições

justas, que a dignidade das pessoas seja respeitada e que os valores sejam de ação. Faz-se necessário que a educação encarne os valores que deseja ensinar, partilhando o mesmo objetivo entre família e escola.

No entanto, a escola e a família devem atuar de formas diferentes. Os professores lidam com o coletivo e trabalham o princípio da igualdade, tentando tratar todos com as mesmas regras e com os mesmos princípios entendendo e lidando com as diferenças. A família trabalha com valores individuais, como a solidariedade, a generosidade e a bondade. É importante que o discurso seja efetivado com a prática. Ambas devem cumprir sua parte, de forma que a educação fique compromissada com a autonomia moral, à medida que a mesma ocorre por meio das interações sociais (MENIN, 2010).

Dessa forma, a busca do professor por parcerias com a família caracteriza a preocupação com o desenvolvimento moral e compreensão da dimensão da responsabilidade dessas duas instituições (BRASIL, 2000).

Na Entrevista 2 o professor responde que: *[...] normalmente, quando eles começam com essa bagunça, em vez da atividade [da aula] que é normal dar na aula eu subo com eles para sala de aula, e dou trabalho escrito ou algum trabalho para fazer em grupo, mas tiro [local da aula] e levo para a sala.*

O professor transmite a ideia de que o trabalho escrito indicado ao aluno é uma punição, pois retira-o da quadra esportiva e o leva para a sala de aula. E o próprio tema do trabalho não é destacado pelo educador como relacionado à quebra da regra. Tal dado sugere que a sanção é expiatória, arbitrária, descontextualizada da relação causa e efeito do fato ocorrido. O que poderá causar uma ideia de até mesmo de vingança ou retaliação (PIAGET, 1932/1994), perdendo-se a oportunidade de promover apropriação lógica de causa e efeito, caracterizando efetivamente uma sanção arbitrária.

Quando em uma sala de aula alguns alunos ignoram a orientação do professor para realizar as atividades propostas, como citado pelo entrevistado 2, DeVries e Zans (1998/2008) enfatizam que é nesse momento que o professor precisa demonstrar a situação, identificar o problema, questionar os envolvidos sobre ser justo punir todos pelas ações cometidas por eles e investigar no coletivo como poderiam resolver o problema, mediante a manifestação participativa dos alunos em como resolver o conflito de forma que possibilite a restauração do desenvolvimento da aula. Ou seja, o professor tem a oportunidade de aproveitar a situação para trabalhar o conceito da importância da regra para o individual e o coletivo.

A resposta seguinte reafirma a sanção coercitiva, enfatizando a consequência punitiva das quebras das regras: *trabalho pra nota e tal...* – e não o princípio das mesmas pelo bem estar individual e coletivo: *[...] se é geral, se é o grupo inteiro, eu faço isso, eu levo todo mundo pra sala, então, se eles já estiverem em sala é um trabalho, alguma coisa assim, trabalho pra nota e tal.*

A sequência de sua resposta evidencia a busca da obediência sem questionamento: *se é um aluno ou outro, pontual, é uma conversa mesmo. Tem que dar uma bronca, tem que conversar com esse aluno e tentar fazer ele ficar em ordem junto com a turma. Mas aí depende, se é o grupo, se é a maioria ou, se é um ou outro aluno.*

Essa forma de sancionar pode desencadear consequências, como salienta Kamii (1991), entre elas o cálculo de risco – o mais comum de ocorrer.

No cálculo de risco, a criança pega planejará melhor a ação para não ser novamente descoberta. Ela continua se arriscando, repetindo tal ação, apenas cercando-se de mais cuidados.

O participante mostra estar vivenciando essas consequências: *[...] resolve na hora, no momento resolve. Mas é o tempo inteiro. Normalmente esse tipo de aluno é todo dia e várias vezes durante a aula. Já é do jeito do aluno na verdade. Ou seja, os alunos já agem com cálculo de risco – é todo dia e várias vezes durante a aula –, já sabem o que vai acontecer se houver a “bagunça” e procuram não serem pegos.*

As respostas do Entrevistado 3 em relação à sanção aplicada à quebra de regras na sala de aula referem-se às sanções expiatória e de reciprocidade: *Se bem que eu brinco muito com eles, eu converso, me dão beijinho, tal, mas eu sou rígida na parte que eu estou ensinando e está conversando.*

O docente traz em sua fala um vínculo afetivo com os seus alunos e preocupação com a aprendizagem e para isso em sala de aula aplica a sanção expiatória a fim de preservar o silêncio e a disciplina.

Fica, também, declarado em sua resposta o uso de castigo físico: *Tudo bem se eu chegar e estiver de pé, o que eu vou entender? Que o aluno gosta de ficar de pé, que o aluno quer ficar de pé, então tudo bem. Ele vai assistir minha aula de pé e se for dupla, melhor ainda, vai ficar duas aulas de pé, certo? É o nosso combinado.*

A sanção aplicada reforça a heteronomia moral, convergindo para o preconizado por DeVries e Zans (1998/2008) no qual fazer com que a criança fique de pé, bem como toda punição que objetive trazer sofrimento deixando-a exposta a constrangimentos, torna-se

expiatória podendo desencadear a revolta ou o cálculo de risco como citado na entrevista anterior.

Outra resposta do professor relacionada a quebra da regra: *Uma outra atividade que não é para ser feita e eles fazem e também quebra, o que que acontece? Eu dou um trabalho, uma pesquisa, alguma coisa pertinente ao [componente curricular], que é minha área, é a aula que eu dou para eles, para eles desenvolverem, certo? É, por exemplo, bolinha de papel, então vai fazer uma pesquisa sobre a importância do papel, certo? Então ele vai me trazer uma pesquisa.*

Ao solicitar aos que quebraram a regra sobre o uso adequado do material, um trabalho de pesquisa, pode-se dizer que o professor utilizou as sanções de reciprocidade, consequência natural e de compensação além da diretriz de apropriação da relação de causa e efeito. O professor proporcionou ao aluno uma pesquisa que não foi aleatória, mas pertinente à regra quebrada visto que quem não conhece a importância do uso adequado do papel irá procurar saber, então a solicitação é a pesquisa escrita.

Em sua resposta não ficou explicitado a regra do compartilhamento do espaço coletivo que também, pelo uso inadequado do papel, pode ser quebrada.

Na continuidade das ações do professor, caso o aluno não atenda a solicitação de fazer a “pesquisa”, chamará a mãe. Desde meados do século XVII a família ensinava a civilidade – soma de conhecimentos práticos necessários para se viver em sociedade.

Haviam os manuais de civilidade, ensinando como se portar na escola, e os manuais de educação dos pais, ensinando a forma de punir as crianças que cometiam incivildades, obrigando os pais a acompanhar a vida dos filhos (ARIÈS,1973/1981).

Dessa forma, segundo Ariès (1973/1981), a família era cobrada pelas atitudes de seus filhos. Assim, o professor traz a família como condição para o não atendimento de mais uma regra quebrada, neste momento poderá ou não constituir uma parceria. Ou seja, o professor vê e trata o aluno na etapa da heteronomia em que a regra é algo sagrado, inquestionável: *[...] se achou que não deve fazer a pesquisa, também não tem problema. Então, a mãe vem falar comigo. Que eu vou conversar com a mãe a respeito do acontecido. Mas, geralmente, eles preferem fazer o trabalho do que chamar a mãe, acontece.*

Por outro lado, em algumas situações de sua fala, a reciprocidade é demonstrada, como nesta resposta: *[...] não trazer a lição feita, aí também eu tomo uma outra medida a esse respeito, e, se for assim constante, eu também já peço o responsável para tomar ciência, porque isso também vai acarretar no desenvolvimento do aprendizado dele vai dificultar porque se ele não me traz a lição feita eu não sei se ele entendeu a matéria que eu dei.* Nesse

caso a família é chamada no sentido de formar uma parceria em prol da aprendizagem da criança.

As respostas mostram que a sanção depende do tipo de regra rompida. Quando a regra é didática (PINTO, 2003), a sanção tende a ser de reciprocidade, na qual o princípio da regra de fazer a lição é possibilitar um melhor aprendizado. Quando a regra é de convivência social, a sanção usada pode ser expiatória e de reciprocidade.

Tal ação é observada no estudo de Archangelo (2010), no qual verifica-se que para os problemas de relacionamento interpessoal, o professor usa a sanção expiatória com vigilância permanente pautando-se no senso comum, como forma de controlar o comportamento dos alunos.

Tendo o professor a preocupação com o ensino do conteúdo, ele precisará de um ambiente com o mínimo de respeito para o outro, para si próprio, entre crianças e jovens na sala de aula, pois as regras estão presentes em todos os momentos sociais, portanto na escola não é diferente (MENIN, 2010). Assim suas experiências irão nortear a consolidação das mesmas.

As respostas do Professor 3 mostram que há compreensão da importância da sanção pelo “mau comportamento” – jogar papel, ficar de pé – e que haverá uma consequência – permanecerá de pé, fará um trabalho, entrevista com a mãe. As crianças precisam compreender as regras, dar significado às mesmas para segui-las com vontade própria, tendo como referência as consequências delas para si e para o coletivo, como salienta Piaget (1932/1994).

Em sua resposta: [...] *eles têm que saber que se fizer alguma coisa vai ter que pagar a multa se não trouxe a lição vai tirar nota baixa*, o professor relata uma possível consequência que poderá ser natural – caso o aluno se aproprie de causa e efeito das suas ações – ou de punição – retaliação. O que sugere uma sanção de reciprocidade por parte do docente ou uma ação expiatória do mesmo no caso de ser aplicada, sem a sua devida mediação – explicação do princípio da regra e apropriação das consequências para si e para o coletivo, que auxilie no desenvolvimento moral dos seus educandos.

Considera-se que a autonomia moral corresponde à superação da heteronomia (PIAGET, 1932/1994). Nesse sentido, os respeitos, unilateral e mútuo, são imprescindíveis na sala de aula para o desenvolvimento da moralidade. Ou seja, as relações assimétricas são inevitáveis e necessárias em determinados momentos no desenvolvimento moral, porém a justiça e a reciprocidade precisam estar garantidas, caso contrário, o professor estará reforçando a heteronomia.

Verificam-se nas respostas da entrevista 3 que os problemas da sala não são levados para discussão com o grupo, as tomadas de decisão carecem de compartilhamento do grupo sem oferecer a apropriação da importância das regras para o coletivo.

Na Entrevista 4, as respostas do professor após as quebras das regras foram: *Então, primeiro a gente conversa com o aluno, dá a primeira chance, a segunda chance, aí depois eu faço uma anotação no diário [...] quando o pai é chamado ou convocado, eu tenho tudo anotado [...] para chegar até os pais você passa por várias etapas, você tem que conversar com o aluno, depois você tem que levar para diretora, para orientadora, para alguém da escola e depois chamar o responsável. São as três etapas que você faz, que eu faço.*

Verifica-se que o professor após repetidas rupturas das regras trabalha em uma instância gradual com o aluno – sala de aula, espaços e funcionários escolares, família por meio da parceria com a gestão escolar.

As respostas demonstram atitudes de diálogo do professor quando os alunos quebram as regras. Porém pode-se cogitar que as repetições das ações – sucessivas conversas – que, normalmente, ocorrem com os mesmos alunos, podem estar levando, por parte do professor, a uma consequência indefinida, desencadeando até uma atitude de cálculo de risco por parte dos alunos. Visto que o professor afirma: *Às vezes não funciona, quando é aquele aluno que já vem com os “vícios”, os “vícios” que eles já trazem ... Por exemplo, quando a gente fala do celular, que é uma Lei Federal, que eles sabem, que eu falo e tem na parede da escola, muitas vezes eles querem ficar batendo de frente usando o celular e até me gravar.*

Observa-se aqui que as respostas do professor não deixam claras qual (is) sanções de reciprocidade foram efetivadas, embora sua resposta traga claramente a postura do diálogo. Fica notório que se as sanções de reciprocidade fossem claras ao professor, elas viriam acompanhadas das diretrizes (DEVRIES; ZANS, 1998/2008) – as conversas seriam oportunidades para que aos alunos se apropriassem das causas e efeitos das quebras das regras e a ocorrência seletiva das consequências naturais, e no caso os alunos assumiriam as consequências do que está combinado desde o início do ano ou que esteja até mesmo no regimento da escola.

A resposta: *Às vezes, não funciona, quando é aquele aluno que já vem com os vícios, os vícios que eles já trazem.* Vem ao encontro dos estudos de Cortella e La Taille (2003), que apresentam o individualismo, característico da sociedade atual, um dos causadores dessas discórdias e violências na escola, explicando que isso se justifica na deturpação do sentido de alteridade, não se dando valor ao respeito ao outro, às diferenças. A ausência de autocontrole

é apresentada como um dos fatores mais significativos da indisciplina. Assim, quando o indivíduo percebe que determinada atitude, embora desejada, seja incorreta, ele não consegue, ou nem tenta conter os seus impulsos. Para os autores, a falta de respeito perpassa a questão moral.

O modo de adesão aos valores é influenciado por variáveis sociais e situacionais como o nível educacional dos pais, classificação econômica, ano escolar, idade e gênero dos alunos e características das relações sociais na escola e na família (TAVARES *et al.*, 2016). Dessa forma, o professor tenta várias vezes resolver, mas a adesão do aluno não acontece por motivos que vão além de suas intervenções enquanto educador. Nesse caso há necessidade de intervenções mais sistemáticas envolvendo a escola como um todo e também as demais instituições nas quais o aluno participa.

Para La Taille (1992), baseando-se nos estudos de Piaget (1992), a afetividade pode ser um fator motivacional importante para trabalhar a cooperação, favorecendo o desenvolvimento intelectual e moral, pois exige que os sujeitos descentrem compreendendo o ponto de vista do outro. Por meio da participação dos dois indivíduos em questão, professor e aluno, há construção do conhecimento, não existe a simples transmissão do conteúdo pelo professor e a crença do aluno no que foi dito. Assim o aluno poderá discutir com o professor sobre o seu ponto de vista com relação à definições e explicações do conteúdo e das regras.

O estudo de Vinha *et al.* (2016) já salienta o cuidado para que os ambientes não se tornem inconsistentes ou omissos, e que favoreçam reações agressivas, desavenças, sentimento de injustiça e de desrespeito, pois quando há constantemente repetição da ruptura das regras há a necessidade de se rever o ambiente da sala de aula, alterando as estratégias, fazendo uso das regras combinadas. As respostas do professor mostram uma consonância com estes estudos, pois quando não “resolve” em sala de aula, ele não para de buscar alternativas, pois encaminha para outras instâncias: orientação, direção.

As respostas da Entrevista 5, em relação à sanção aplicada pelo professor na ruptura da regra, foram: *Eu tiro ele dá [local da aula]. Eu retiro ele dá [local da aula].*

A sanção aplicada é a expiatória, pois a exclusão da atividade é realizada independente do que ocorra ou de quem a quebra da regra esteja atingindo.

A sanção expiatória afasta o questionamento reflexivo do motivo do ocorrido, o mesmo em relação a seus sentimentos e aos dos outros, como recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2000).

No caso da exclusão de uma criança ocorrer devido esta agir agressivamente, ou ter atitudes que resultem em prejuízo para o grupo, não basta excluir, faz-se necessário uma

intervenção, ou seja, explicitando o incômodo que sua ação está provocando no grupo, sugerindo outra atividade, até o momento que o mesmo esteja pronto para participar com os demais novamente. Quando esta sanção for utilizada é necessário oferecer oportunidades para a readmissão, ajudar o excluído a reingressar e melhorar a relação com os companheiros, como proposto pelos estudos de Piaget (1932/1994).

DeVries e Zans (1998/2008) recomendam que se evitem consequências indefinidas – tal como sair da sala e pronto. É importante garantir que a criança saiba o que fazer para evitá-la no futuro e o que fazer para retratar-se. Muitas vezes, os professores afirmam que colocam o aluno “para pensar” por vezes até o retiram de sala de aula e ordenam que vá dá uma volta pela escola – o que pode ser recebido como um prêmio, pois sai para andar. Mas os educadores não definem um foco de reflexão da situação e nem sobre o que pode ser feito para se retratar ou evitar tal situação. Uma reflexão em torno das questões sobre: o que foi feito; por que foi feito; o que poderá ser feito diante do ocorrido e se houver reincidência de tal atitude – são reflexões que podem ser o foco do retirar o educando da sala de aula e o seu retorno com as devidas respostas – eis aqui a consequência definida de sua saída de sala de aula e uma chance de readmissão ao convívio.

Assim, a ação de pedir que o aluno saia do local da aula nega ao grupo a oportunidade de refletir sobre a situação e buscar soluções que validem a importância das regras para o convívio harmonioso.

Na Entrevista 6, as respostas do professor indicaram que a sanção aplicada na quebra das regras de sala de aula é a expiação alicerçada por recompensa e punição. Observa-se que a sanção expiatória estabelecida por punição, na qual se não fizerem o que o professor solicita será retirado o recurso usado na aula, e por recompensa, em que oferece a última aula do mês livre. *Isso não acontece comigo, Assim, [...] eles vão fazer o que eu estou pedindo para fazer? Se fizer outra coisa eu simplesmente desligo o [recurso em uso], não vai mais. Vai fazer o que eu quero não o que eles querem, mas eu tenho um combinado com eles assim. A vida é uma troca. [...] a última aula do mês, eu combino de ser livre [...], mas com a rédea na mão. Não tenho grandes problemas, não. Nada que eu não possa resolver dentro da sala. Dificilmente sai da sala, dificilmente.*

Nessa fase de 11, 12 anos tanto o respeito unilateral quanto a reciprocidade precisam ser trabalhados conjuntamente, para que a autonomia moral seja atingida, como propõe Piaget (1932/1994). Ou seja, permanecer apenas obedecendo, sem oportunidade de questionar,

sugerir e ser ouvido, apenas reforçará a heteronomia, distanciando-se de um ambiente sociomoral, no qual mentes ativas, questionadoras e criativas são estimuladas.

Ao relatar que para qualquer ruptura a sanção é a mesma, desliga-se o recurso didático. Demonstra-se que a consequência da quebra de regra está desvinculada da causa do que foi quebrado – uma sanção expiatória.

Ao mencionar: *A vida é uma troca*, o professor demonstra a obediência à regra por meio da barganha, o que precisa ser observado com muita cutela, pois como ressalta Menin (2010), existem valores inegociáveis, como a justiça e a cooperação, ressaltando ainda que as regras envolvem valores e estes definem sua lógica, caso contrário pode-se gerar conflitos e situações de queixa e de sofrimento moral.

Com Menin (2010) compreende-se que as regras se tornam importantes porque envolvem valores que definem sua finalidade, o limite. O professor demonstra nesta resposta ter clareza desse princípio [...] *aqui é uma escola, o [local] é pedagógico, então, tem que seguir as regras da [...] os parâmetros que são colocados, porque se cada um fizer o que bem entende, ninguém chega a lugar algum.*

O cumprimento à regra tem cunho de bem coletivo, de cooperação, porém a sanção aplicada, quando há ruptura das regras, desvinculada da sua natureza, torna-se expiatória, reforçando a obediência à regra sem questionamentos e com mira na recompensa, deixando de surtir o efeito de reflexão e compreensão da importância da mesma.

Tal situação pode desencadear o que evidenciaram Tavares *et al.* (2016) em seus estudos, os valores de justiça e convivência democrática apresentaram menor adesão por meio dos alunos pesquisados, o que demonstrou o quão pouco são vivenciados no cotidiano da vida deles.

O professor relata não ter problemas de rupturas de regras com os alunos: *Eles respeitam, comigo respeitam. Eu só posso falar por mim, então.... Eu repito, eu estou na [área de ensino] desde 2004, e eu tive dois ou três problemas de comportamento, de aluno ultrapassar o seu limite.* Tal resposta evidencia que as regras e as sanções são claras, promovendo a obediência por parte dos alunos, porém não é possível aferir se os mesmos compreendem a importância das mesmas para o bem coletivo, permitindo sua apropriação e legitimação por valorizar a regra ou se as obedece pelo controle externo. (BRASIL, 2000, p.53).

Na Entrevista 7, as respostas do professor mostram o uso da sanção de reciprocidade exclusão seguida da chance de readmissão: [...] *tiro, converso. Tiro, quero dizer mais para o*

canto, e converso: Olha, não está legal assim, eu te trato assim? Alguma vez eu falei assim contigo? Não falei. Então, por que você está agindo dessa forma? Não tem necessidade.

Verifica-se que o professor chama o aluno para conversar individualmente, após uma ruptura da regra, tentando compreender o motivo da transgressão. Oferece ao aluno a chance de restabelecer o vínculo, retomando suas atividades e mudando suas ações.

As respostas demonstram as regras e as consequências claras de sua ruptura – sanções: a hora que eu chego quero todo mundo dentro da sala, é, eles vão ficar para fora da sala. A hora que eu chego eu quero todo mundo sentado, ou ali perto. Eu só vou entrar quando todo mundo sentar, estiver acomodado, em silêncio.

As respostas mostram que o professor procura organizar o ambiente para o início da aula, como salienta Menin (2010), na escola a moral vivenciada é aprendida. Não adianta discursar se sua prática não for moral. [...] *eu tento cumprir mesmo o que eu falo e eu costume não banalizar. Por exemplo, não tiro da sala, para sair da sala só se for uma coisa muito grave! Então se saiu é grave!*

A sanção de reciprocidade exclusão ocorre somente em última instância, como sugere a fala do entrevistado. Antes, porém, o professor retira o aluno, conversa – oportunidade para a apropriação de causa e efeito e que lhe dá chance de readmissão às atividades. Além do que, salienta que não faz uso da sanção expiatória – *Agora não dou punição do tipo de fazer lição a mais, isso não.*

[...] agora eu estou pedindo para você fazer tal coisa, aí começa a bater de frente aí você vai respirando, aí vai indo, vai indo...até que [expressão facial de nervoso] você não aguenta. Mas é muito raro, porque a minha conduta aqui é de tirar, e aí, eu preciso conversar com o responsável para ele poder entrar na minha aula novamente. Eu tenho respaldo da orientação para ele conversar.

[...] se extrapolar sai com uma ocorrência. Eu desço, entrego para a orientadora, para direção e falo que eu preciso de um responsável aqui mesmo, no dia mesmo, ou até a próxima aula para falar com ele.

Quando o professor explica que a sanção por extrapolar é a advertência, observa-se uma graduação nas sanções: primeiro uso da sanção de exclusão – retira da sala, depois diretriz “causa e efeito” – conversa individualmente com definição do foco da reflexão e em seguida dá outra diretriz “dá chance de readmissão” – possibilita o aluno retornar às atividades (DEVRIES; ZANS, 1998/2008). Caso o aluno reincida na quebra ou uma ruptura grave (agressão física ou verbal), haverá um registro de ocorrência com solicitação de entrevista com o responsável. Aqui as falas sugerem que o professor também aplica a sanção

de reciprocidade consequência natural, pois caso ele não consiga que o aluno entenda a regra e a atenda, ele naturalmente precisará de ajuda, então encaminhará a orientação e chamará a família.

Na sequência da entrevista as respostas do professor demonstram seu comprometimento com o ambiente sociomoral ao relatar: *Às vezes não é nem ocorrência, na saída eu pego a mãe, converso. Falo: [...] nem fiz ocorrência, mas conversa com ele, não foi legal! Para ter esse acordo.*

As falas sugerem que o professor busca a família no respaldo à sua ação, fortalecendo a autoridade do professor para que as regras e combinados sejam cumpridos em prol do bem de todos.

Novamente a família é solicitada a reforçar seu papel pois a competição, a imagem e o poder, em confronto com o respeito e a cooperação, levam a escola a auxiliar as famílias no enfrentamento dessa crise de valores, pontuando até onde conseguiram atuar e onde precisam chegar. Ao validarem a importância de um valor conjuntamente (família e escola) favorecerão o ambiente necessário para sua apropriação (MENIN, 2010).

A resposta do professor demonstra que as crianças e adolescentes estão apresentando comportamentos diferentes da autonomia moral, indicando a necessidade de interação em ambientes onde esses valores estejam presentes, sendo efetivamente vivenciados (TAVARES *et al.*, 2016).

Dessa forma, os autores supra sugerem que as escolas assumam seu papel, sem tirar a responsabilidade da família. Porém, constataram que os valores como solidariedade, justiça, respeito e convivência democrática estão presentes nas falas e projetos dos envolvidos no contexto escolar, mas somente projetos não resolvem o problema, é preciso proporcionar um ambiente escolar que promova a autonomia.

O professor relata que: *Você tem que explicar para ele que eu dei uma bronca, que está sendo advertido, por causa disso e daquilo. Eu tento falar para eles que eu faço isso com você, por exemplo, quando vem respondendo com ignorância.*

A fala demonstra que as causas do rompimento do vínculo – que regra foi quebrada e a sanção como consequência natural da mesma, oportunizando a compreensão e a não repetição, promovendo a autonomia na qual os alunos passam a considerar os fatos relevantes para decidir a melhor forma de agir para todos e aos poucos passa a compreender a hierarquia de valores definindo, com o passar dos anos, os mais importantes e centrais para eles (PIAGET, 1932/1994; KAMII, 1990/2011).

Na Entrevista 8, segundo o professor, a conversa vem primeiramente no sentido de demonstrar a ruptura da regra, que o vínculo foi rompido: [...] *primeiro, eu converso com eles, muitas vezes, não é só uma*, na persistência do fato os pais são convocados: *E quando não dá certo aí a gente pede para os pais, nem todos os pais vêm a escola quando chamados*, e os alunos são encaminhados para a orientadora educacional da escola: [...] *também eu encaminho para a orientadora da escola*.

Dessa forma o entrevistado demonstra uma sanção de reciprocidade na ruptura da regra, pois chama os pais, após muita conversa, provavelmente para pedir parceria com a família para a compreensão do respeito mútuo, e assume para si as tomadas de decisões com relação aos problemas identificados, não os expõe ao grupo perdendo a oportunidade de promover a reflexão em relação à regra e às consequências da ruptura para o grupo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) relatam a importância da articulação que o estudo faz entre o bem-estar próprio e o bem-estar de todos, explicando que os valores morais permeiam as relações sociais internas da escola, na qual as práticas dessas formam moralmente os alunos.

O professor relata: *eu converso, converso... Acho que o diálogo é muito importante. Quanto mais você dialoga com os alunos mais possibilidade de... Como é que se fala? Mais possibilidade de engrenagem ao assunto tem. Eu digo, mas escuta você não fez isso?*

Dessa forma, em sua fala o professor reforça a reciprocidade indo ao encontro do estudo de Vinha (2000), que relata que a postura e ação do docente pode ser fundamental para a construção do ambiente sociomoral, ressaltando que o mesmo deve minimizar o autoritarismo na relação com os alunos, qualificando sua posição de autoridade visando auxiliar a criança na construção de sua autodisciplina.

Assim se o professor deseja uma sala de aula onde o respeito às regras e às pessoas prevaleça, não pode apenas exigir dos alunos uma postura de respeito. Ele, enquanto autoridade, deve priorizar o respeito mútuo como um valor essencial, sem impor, mas promovendo as reflexões necessárias às crianças sobre a importância do respeito pelo outro e pelo coletivo, por meio da reciprocidade (VINHA, 2000), o que fica evidenciado na fala do professor entrevistado.

É de suma importância a articulação que o estudo faz entre o bem-estar próprio e o bem-estar de todos, pois os valores morais permeiam as relações sociais internas da escola, na qual suas práticas formam moralmente os alunos (BRASIL, 2000).

Continuando a entrevista o professor relata tentar a parceria com a família, porém percebe sua ineficácia pela atitude da mesma – *você nota quando o pai vem, porque é tão*

sintomático. A postura do pai, a postura do aluno. E, você vê que não vai adiantar conversar. Nem uma conversa com os pais não vai adiantar. Porque esse aluno em casa não tem regras.

Assim, o trabalho na escola torna-se primordial, pois se a família não cumpre seu papel, os outros órgãos precisam cumprir, para que as normas sociais sejam compreendidas pelo aluno e este se torne um cidadão.

A postura e ação do docente é fundamental para a construção do ambiente sociomoral, minimizando o autoritarismo na relação com os alunos, qualificando sua posição de autoridade para auxiliar à criança na construção de sua autodisciplina. Se o desejo é de uma sala de aula onde o respeito às regras e às pessoas prevaleçam, o professor não pode apenas exigir dos alunos uma postura de respeito. Ele, enquanto autoridade, deve priorizar o respeito mútuo como um valor essencial, sem impor, mas promovendo as reflexões necessárias às crianças sobre a importância do respeito pelo outro e pelo coletivo, por meio da reciprocidade (VINHA *et al.*, 2000). Essas relações sociais são determinantes para o processo de construção da autonomia. A forma como o adulto exerce sua autoridade irá influenciar diretamente este desenvolvimento.

Nessa perspectiva, La Taille (2006) reforça ser a educação condição fundamental do crescimento, justificada no fato de o ser humano ser social. Assim sendo, a educação ajuda a criança a identificar os limites, motivando-a e oferecendo recursos para sua superação.

As respostas da entrevista 8 vêm ao encontro dos estudos de Kamii (1990/2011) nos quais descreve que os educadores gostariam de ver a autonomia moral em seus alunos. No entanto, por, talvez, desconhecerem a diferença entre autonomia e heteronomia – obediência prevalece, crianças obedecendo sem questionamentos – como são crianças educadas e boas, continuam a premiar e punir, seguros de estarem produzindo futuros cidadãos bons e inteligentes. Sugere a mudança no fazer e no pensar dos professores, relacionada ao desenvolvimento das crianças.

Na Entrevista 9, segundo a resposta do professor, a sanção é de reciprocidade quando ele busca conversar e mediar a solução do conflito: *Eu acho importante sempre conversar, dependendo da intensidade da situação eu acredito que dá para você resolver isso com diálogo, uma mediação* – e complementa explicitando que a gravidade pode exigir outras medidas – *dependendo da intensidade, mesmo com diálogo e mediação, eu vou ter que seguir a questão hierárquica, que é passar isso para os superiores.*

Tal resposta do professor demonstra a tentativa de promover o respeito mútuo, pois para que a criança respeite o outro se faz necessário que haja respeito no seu ambiente de

convívio. É a partir do próprio respeito que recebe, que a criança aprende a se respeitar e a se aceitar e, assim, construir instrumentos que irão lhe possibilitar respeitar e aceitar os outros (MARQUES, 2005).

O caráter formador do professor se evidencia quando a postura dialógica entre professor e aluno, na qual um fala e o outro ouve, é concretizada (FREIRE, 1996). Para tal, como sugere Piaget (1932/1994), essa experiência precisa ser permeada de intervenções por reciprocidade, promovendo a cooperação, que é o fundamento principal para que a criança saia da fase heterônoma e seja capaz de atingir a autonomia, o que sugere a fala do entrevistado.

A mediação relatada pelo professor quando ocorrem os conflitos entre os alunos pode promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual dos mesmos, à medida que desencadeia a descentração de sua perspectiva para considerar a perspectiva de outra pessoa, iniciada pela confrontação de seus desejos e ideias com os de outros. Assim tal mediação realizada pelo professor é fundamental para o desenvolvimento da autonomia moral nessa fase de desenvolvimento no qual os alunos se encontram – heteronomia (PIAGET, 1932/1994).

Como explica Araújo (2003), nosso sistema de valores e nossa identidade são construídos de acordo com o posicionamento dos vínculos entre valores e conteúdo específico, demonstrando o quão flexíveis são, variando conforme o contexto da experiência. Porém, na faixa etária em questão, a da construção da regra, a clareza de sua importância para o coletivo e intervenções mediadoras com sanções de reciprocidade são fundamentais para favorecer o desenvolvimento moral. Dessa forma, seria benéfico o professor ter deixado mais claro como são oferecidos os momentos de discussão sobre a gravidade da sanção e essa hierarquia para os educandos.

Em algumas situações o professor segue os princípios de Bonals (2003), atento ao grupo, por meio de discussões, argumentações e reflexões a respeito das situações de socialização, incentivando a cooperação entre os alunos como demonstra sua resposta relacionada a uma situação na qual o aluno já foi ao banheiro e pede para ir novamente, mas o professor percebe que é apenas para sair da sala. O professor permite, porém quando o aluno retorna, ele o indaga: [...] *olha só você precisa ir, você estava realmente precisando ir? Você já imaginou se alguém que realmente precisasse e eu não deixasse ir?*

Nessa fala, o professor dá oportunidade ao aluno de questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando adequações (BRASIL, 2000).

A continuidade da resposta do professor – *não é porque eles não são iguais que eu vou tratá-los de maneiras distintas, mas eu digo para eles o seguinte, que eles são tratados conforme as atitudes deles.*

Os relatos demonstram que o professor entende a singularidade de cada um, no entanto propõe consequências mediante as atitudes deles. A fala do professor considera o individual sem perder de vista o coletivo.

Na Entrevista 10, a resposta do professor mostra ser de reciprocidade no sentido de conversar quando há quebra de regras, demonstrar a ruptura do vínculo e tentar compreender o porquê da ação – *[...] eu costumo mais conversar, falar [...] chamar a atenção: “Não faça isso!*

O professor emprega o diálogo para esclarecer conflitos (BRASIL, 2000), porém não cita se compartilha com o coletivo para possíveis sugestões de intervenções. Sabe-se o quanto oportunizar às crianças a apropriação das consequências lógicas por meio de discussões com o grupo a respeito dos problemas e estimular para que opiniões acerca do que fazer surjam das crianças é fundamental para que as sanções de reciprocidade possam auxiliar no desenvolvimento moral, como destacam DeVries e Zans (1998/2008).

Na sequência da resposta, o professor relata que – *Se é uma coisa muito grave, que persiste, uma regra que é muito gritante, eu acabo convocando pai, mãe, os responsáveis para conversar. Se não funciona minha conversa, eu chamo ali, às vezes, vou até a mesa já, converso ali. Falo: “Então, né? Não vamos mais fazer isso! ”, se não funciona aí eu convoco os pais.*

Nessa resposta, o professor afirma que recorre à família quando a quebra da regra é considerada grave ou persistente e esgotou seu recurso de dialogar, dessa forma, sugerindo que busca auxílio para fortalecer o valor da regra na parceria com a família.

O professor segue em sua resposta – *falo: “Gente, lembra aquela nossa conversa? Então, se a gente ficar um tirando sarro do outro, se eu tirar sarro de vocês? Vocês vão gostar? Não vão, não é? ” [...] então, eu converso assim, abertamente. [...] Só se a coisa é muito grave, persiste demais, aí eu converso com ele separadamente. Se não funciona, continua, aí eu convoco os pais.*

O professor reafirma em sua resposta que utiliza a conversa e aplica a diretriz que recomenda que o professor busque que o aluno que rompeu a regra se coloque no lugar de quem sofreu com esta quebra (DEVRIES; ZANS, 1998/2008) – no caso de se colocar no lugar de quem foi xingado.

Rosseto (2006) alerta que quando abordamos regras e combinados, as rupturas ocorrem onde sanções precisam ser inseridas, para tal o cuidado é fundamental, pois punições descaracterizam o foco da ruptura, são sem sentido e, portanto, impróprias para o resultado esperado, ou seja, faz-se necessário relacionar a sanção ao sentido da regra rompida. Neste caso, pode-se inferir que o professor aplica uma das diretrizes que devem acompanhar as sanções de reciprocidade a fim de que ela se torne mais efetiva, no entanto não fica claro qual sanção de reciprocidade foi aplicada e se é que foi aplicada uma sanção. O professor em sua fala demonstra aplicar a diretriz que acompanha as sanções de reciprocidade

O diálogo do professor mostra ser de incentivo ao respeito mútuo, do aluno se colocar no lugar do outro, reciprocidade. Quando a situação é mais grave conversa individualmente, se não surtir efeito, a família é chamada para ir à escola demonstrando preocupação com o desenvolvimento moral do aluno e conseqüente ambiente sociomoral de sala de aula.

Na Entrevista 11, as respostas do professor, inicialmente, sinalizam o uso da sanção expiatória. A fala do professor sugere que a conversa realizada serve como aviso de que a regra foi quebrada e após isso a sanção expiatória é utilizada: *Conversa ou não deixar sair para beber água, para ir ao banheiro*. O não beber água ou deixar de ir ao banheiro aplicadas arbitrariamente geram sofrimento (PIAGET, 1932/1994). Somente em situações muito específicas, em que o professor tenha conhecimento do uso inadequado da saída de aula desses alunos para irem ao banheiro ou beberem água é que esta sanção teria algum significado lógico relacionado à ruptura da regra.

Na sequência o professor relata que em situações mais graves encaminha para a direção a fim de que os responsáveis sejam chamados para tomarem ciência do que está acontecendo não deixando transparecer uma solicitação de parceria com a família e nem se é o caso de punição pela ação realizada – *E quando é algo muito grave, encaminhar para direção, [...] para a família ficar ciente do que está acontecendo com aquele aluno*.

Na fala do entrevistado é citado que uma das regras quebradas, o *bullying* – considerada ruptura grave – o entrevistador indaga como fica a situação neste caso. Observa-se o uso da sanção de reciprocidade – *isso é conversado na sala de aula mesmo. A não ser que seja alguma coisa que já seja frequente. [...] quando a conversa da sala de aula já não está mais surtindo efeito. Acho que dependendo do caso, pode acontecer sim, uma conversa fora, com as partes envolvidas, só. [Pausa] Primeiro para se ter a desculpa de um para o*

outro. E, também, entender porque o outro faz aquilo. Porque as vezes alguma ação nossa gera, também, algo, né? Ação e reação, né.

A professora busca trazer a problemática para discussão com todos da sala – *isso é conversado na sala de aula mesmo...*, desta forma estará proporcionando reflexão no coletivo, o que possibilita a não ocorrência futura (DeVries; Zans, 1998/2008).

Cabe ressaltar que as chamadas “brincadeiras da idade” trazem as microviolências ocorridas entre os colegas e não podem ser consideradas de menor importância como alertado por Vinha *et al.* (2016), pois podem propiciar um ambiente favorável às situações de *bullying* e aos maus tratos entre os pares.

E relacionado ao *bullying*, o professor prossegue em sua resposta – *Acho que dependendo do caso, pode acontecer sim, uma conversa fora, com as partes envolvidas, só. [Pausa] Primeiro para se ter a desculpa de um para o outro. E, também, entender porque o outro faz aquilo. Porque as vezes alguma ação nossa gera, também, algo, né? Ação e reação, né?*

O professor demonstra fazer uso da sanção de reciprocidade do tipo compensação – *Primeiro para se ter a desculpa de um para o outro.*

O objetivo desta sanção é restaurar o vínculo social entre os envolvidos (DEVRIES; ZANS, 1998/2008) a fim de propiciar que um se coloque no lugar do outro, e as diretrizes que acompanham as sanções de reciprocidade recolherem seus frutos. No caso, o professor traz os envolvidos para uma conversa – *Acho que dependendo do caso, pode acontecer sim, uma conversa fora, com as partes envolvidas, só. [Pausa]* e faz uso da “diretriz apropriação de causa e efeito” – *entender por que o outro faz aquilo.* Em seguida o professor entrevistado para demonstrar a situação, identificou o problema, questionou os envolvidos sobre as possíveis consequências de que uma ação gera reação.

A resposta do entrevistado em relação ao *bullying* vai ao encontro dos estudos de Gallego (2006) pois demonstra que o professor tenta favorecer o estabelecimento de relações de cooperação e respeito mútuo, estimulando o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.

Em análise das respostas dos professores entrevistados referentes ao tópico 2 da entrevista – tipos de sanções aplicadas pelo professor quando os alunos quebram as regras ou combinados em sala de aula – identificou-se três situações: seis dos entrevistados fizeram uso de sanções de reciprocidade (Entrevista 1, Entrevista 4, Entrevista 7, Entrevista 8, Entrevista 9 e Entrevista 10), três das Entrevistas evidenciaram uso das sanções expiatórias (Entrevista 2, Entrevista 5 e Entrevista 6) e duas demonstraram tanto o uso de sanções de reciprocidade

quanto expiatórias, esta última ocorre essencialmente quando há repetição da ruptura (Entrevista 3 e Entrevista 11).

A sanção de reciprocidade é manifestada com maior frequência, sendo que as suas diretrizes sofrem alterações, como se observa a seguir: conversa/compensação (entrevista 1), diálogo com consequência indefinida (Entrevista 4), exclusão com chance de readmissão e apropriação de causa e efeito (Entrevista 7), conversa para compreensão das regras e ausência da diretriz consequências indefinidas (Entrevista 8), conversa/mediação (Entrevista 9), reciprocidade com ênfase no ambiente sociomoral (Entrevista 10).

Tais respostas vão ao encontro do que ressalta Freire (1996), a primazia de o professor e os alunos terem uma postura dialógica, aberta, curiosa e não apassivada, na qual enquanto um fala o outro ouve. Para tanto, Piaget (1932/1994) propõe que essa experiência seja permeada de intervenções por reciprocidade, promovendo a cooperação, que é o fundamento principal para a criança saia da fase heterônoma e sendo capaz de atingir a autonomia. A escola precisa de um ambiente que favoreça a reflexão dos valores morais, não apenas impondo costumes o que as respostas acima reforçam.

Toda moral, inevitavelmente, traz consigo certas proibições, salienta La Taille (2006), lembrando que recentes abordagens defendem uma forte relação entre moralidade e identidade experimentada por pessoas que apresentam alto nível de moralidade, para essas pessoas agir moralmente seria similar a agir corretamente com a própria imagem, seria um agir para preservá-la. Esse sentimento de obrigatoriedade de agir (interiorização de limites, incutidos por forças exteriores ao sujeito) é consequência de uma educação moral que “coloca” limites, por meio do desenvolvimento da autonomia, como posição central, onde ocorre a compreensão e avaliação da regra para sua legitimação o respeitar para ser respeitado.

Na sequência, as sanções expiatórias e aquelas nas quais ambas são aplicadas seguem em proporção inferior.

O fato nos remete aos estudos de Vinha *et al* (2016) que evidenciaram a importância de a escola avaliar o clima escolar da formação dos profissionais da escola, oferecendo subsídios teóricos e práticos e propondo ações para a melhoria da qualidade da convivência.

Dessa forma, grande parte dos procedimentos adotados pelos docentes justificados como forma de desenvolvimento moral pode não estar favorecendo tal finalidade, mas, sim, reforçando a heteronomia moral (COUTO; ALENCAR, 2015), talvez justificada na concepção que o professor faz dos alunos por meio do respeito unilateral – aluno para

professor – de que ele deve ser heterônomo (já é do jeito do aluno) e, portanto, sua postura reforça essa heteronomia.

Nas entrevistas surgiu a importância da família, demonstrada pelos docentes ao mencionarem a busca por parceria com a mesma – Entrevista 1, Entrevista 3, Entrevista 4, Entrevista 7, Entrevista 8, Entrevista 10 e Entrevista 11.

Foi notório como em casos no qual as conversas não surtem efeito ocorrendo ruptura das mesmas regras ou em situações graves (violências, agressões) as famílias são solicitadas com o intuito de estabelecer parceria demonstrando que há preocupação com o ambiente sociomoral de sala de aula e compreensão da responsabilidade dessas duas instituições no desenvolvimento moral do aluno.

O aluno precisa entender o princípio da regra para que possa atendê-la e assim ao compreender a importância da mesma poderá respeitá-la. Para tanto necessita de um ambiente sociomoral, o qual poderemos identificar a partir das respostas de como os professores constroem as regras em sala de aula, apresentadas a seguir.

Como são construídas as regras em sala de aula

O processo de construção das regras é importante a medida que possibilita o envolvimento dos alunos no processo da tomada de decisões, estimulando-os à compreensão da necessidade das regras e suas apropriações, dos procedimentos e decisões da classe e promoção da responsabilidade compartilhada pelo convívio e ações coletivas em sala de aula.

Diante da resposta dos entrevistados iniciou-se a análise de seu conteúdo e posterior categorização (BARDIN, 1977). Foram utilizados os Critérios semânticos e léxicos os quais permitiram identificar duas categorias: Regras Construídas pelo Professor e Regras Construídas no Coletivo. O Quadro 4 (Apêndice D) possibilita visualização dessas respostas dos participantes.

Regras Construídas pelo Professor são aquelas que são apresentadas pelo professor aos alunos e têm o objetivo de fazer a regulação do comportamento por meio da coerção do docente, geralmente controlador, impostas ao grupo sendo feitas para serem obedecidas (DEVRIES; ZANS, 1998/2008).

Regras Construídas no Coletivo são aquelas construídas com trocas de ponto de vista dos participantes. Têm por característica o uso do diálogo, da reciprocidade - do respeito mútuo - enfatiza o significado das mesmas para o convívio social, a coordenação de

perspectivas, sendo passível de mudança mediante consenso geral (PIAGET, 1932/1994; KAMII; DEVRIES, 1991; TAVARES *et al.*, 2016).

Na Entrevista 1, as respostas mostram que as regras foram construídas no coletivo da sala de aula.: “[...]de início de ano geralmente que é o momento ideal, [...]começo já a trabalhar desde os primeiros momentos da aula. Combinar com eles, ou melhor, construir com eles o que faz com que a sala seja uma sala gostosa. Do que ajuda- ‘não fazer isso’, ‘evitar tal coisa, seria bom!’, ‘se nós fizéssemos isso, sua aula poderia ter mais música? - Poderia”.

A resposta do professor demonstra participação da classe, promove a compreensão da necessidade da regra para tornar sala mais “gostosa”.

A existência das regras se faz necessária para que o convívio social seja harmonioso, como referenda Piaget (1932/1994), ressaltando que essa compreensão da existência da regra e a apropriação de seu significado como algo construído coletivamente buscando o bem geral – ter mais música – é fundamental para a aquisição da autonomia moral.

O que fica evidenciado na sequência da resposta do entrevistado: “Então, você vai aos poucos construindo e ao mesmo tempo dizendo: “mas, olha, para que isso aconteça eu preciso que vocês me ajudem desse lado, né”“? Então, se não há, de repente, como um exemplo, se não há um conflito entre vocês, vocês colaboram. Se vocês falam no momento certo, se ganha mais tempo para fazer tais atividades. Ao invés de brigar, ao invés de dar, sei lá, outra atividade como “castigo”, a explicação que a regra tem a finalidade de organização no sentido de garantir o bom andamento da aula, com o foco no bem do coletivo.

Prosseguindo em sua resposta: “[...] então, de certa forma, essa primeira semana é muito de diálogo para que a gente possa perceber esses combinados. ”, o professor reforça sua atitude de reciprocidade ao afirmar a existência do diálogo para a apropriação dos combinados, demonstrando a importância de se investir em ouvir e respeitar as sugestões dos alunos e, complementa: “[...] à medida que vai acontecendo as coisas você vai retomando aquilo que você fechou no começo do ano.”.

A resposta mostra que o ambiente construído em sala de aula é contínuo na retomada dos combinados que foram construídos coletivamente. Fica clara a importância da retomada das regras sempre que necessário, para que todos lembrem e, quando oportuno, que se modifiquem, convergindo com a resposta do professor que trabalha com as sanções de reciprocidade mediante a quebra das regras (Questão 2), como é proposto por DeVries e Zans (1998/2008) na construção do ambiente sociomoral.

Na Entrevista 2, quando o professor relata que algumas regras são combinadas e as de caráter disciplinar, ele as impõe, caracteriza, respectivamente, duas categorias de resposta: Regras Construídas no Coletivo e Regras Construídas pelo Professor: *A gente combina com a turma o que seria melhor, outras, essas de disciplina, normalmente eu imponho. Mas, assim, tudo já previamente combinado: “se fizerem isso, acontece aquilo” e depois não tem do que reclamar. [...] vão conhecendo desde o primeiro dia de aula.*

A resposta do professor vai ao encontro da heteronomia moral, evidenciando a importância da existência das regras como necessária para que o convívio social seja harmonioso, porém, como referenda Piaget (1932/1994), essa compreensão da existência da regra e a apropriação de seu significado precisa ser algo construído coletivamente buscando o bem geral para promover a aquisição da autonomia moral.

Quando relata: *“se fizerem isso, acontece aquilo e, depois, não têm do que reclamar.”*, o combinado é algo imutável, soberano, advindos da regra, sem oportunidade de discussão sobre a ruptura da regra e até mesmo a mudança dela. Associado a resposta de que trabalha com as sanções expiatória, de forma coercitiva - Questão 2 – sem a ocorrência da reconstrução das regras e combinados mediante a quebra dos mesmos.

O professor diz agir com reciprocidade, porém não relata nenhuma situação na qual a mesma seja usada. As falas sugerem que o docente reconhece o respeito como unilateral, deixando de oportunizar a discussão para que as regras possam ser mudadas quando for necessário como sugerido por DeVries e Zans (1998/2008).

Ressalta-se aqui a recomendação dos estudos de Crespo (2010) que evidenciaram o fato de a escola precisar estar atenta à formação moral dos alunos, pois esta não pode ser vista somente como conteúdo escolar, onde o respeito é unilateral – aluno para professor – prejudicando a formação de ambiente sociomoral.

Na Entrevista 3, de acordo com as respostas do docente, evidencia-se que as regras são compartilhadas com os alunos no começo do ano e sua construção é feita previamente pela professora previamente: *“[...] quando eles chegam aqui na escola, quando eu pego os sextos anos, em cada classe eu já converso com eles e tiro meus combinados, certo? Então eles já sabem o que pode e o que não podem fazer. Isso são combinados e, aí também, eu estipulo com eles uma multa que eles têm que pagar se quebrar o combinado, né?”*

Dessa forma identificamos a categoria Regras Construídas pelo Professor, o que pode favorecer um ambiente coercitivo no qual as decisões são tomadas pelo professor, sugerindo um respeito unilateral (PIAGET,1932/1994).

A compreensão da atuação docente no desenvolvimento moral dos discentes é fundamental. A resposta do professor mostra um vínculo afetivo, caracterizando um ambiente cooperativo, mas a prática converge para o respeito unilateral, heterônimo “[...] *no primeiro dia de aula eu converso com eles: ” gente não pode celular em sala de aula, não quero aluno de pé, não tem necessidade. “Cada um tem a sua carteira, então tem que ficar sentado”. Ai eu já explico qual é a multa que ele vai.... Que vai acontecer. É material de sala de aula não quero que peça emprestado [...] cada um ganha material, então, cada um traga o seu material. Então, não sei se é minha postura, o jeito de falar com eles eu não sei te explicar. Eu só sei que eu peço e eles me atendem. [...] eu brinco, eu dou beijinho, eu dou abraço, mas só que eu quero o correto, o que é o certo.* O próprio material escolar que poderia ser uma forma de ajudar o outro, cooperar, ser solidário se colocando no lugar do colega, não é permitido.

Na sequência, as respostas reincidentem nas Regras Construídas pelo Professor: *Não é permitido na escola e na minha sala de aula eu também não quero.* Demonstrando que as regras da escola têm que ser admitidas sem questionamentos.

Sugere um ambiente sociomoral em que DeVries e Zans (1998/2008) destacam que professora parece uma gerente, por meio da pressão visa uma produção obediente do trabalho na classe. O controle é rígido e as crianças têm pouca oportunidade para exercerem sua autonomia. A ênfase é a produção. As interações entre as crianças são limitadas, cerceadas pela solicitação de silêncio e de tarefas a serem realizadas.

A forma de construção das regras mencionadas pelo professor converge com a forma como aplica a sanção no caso das rupturas das mesmas fazendo uso da sanção expiatória e de reciprocidade.

Na Entrevista 4 fica evidenciada na resposta do docente a categoria Regras Construídas no Coletivo, de forma cooperativa, participativa com diálogo entre aluno e professor, e aluno-aluno: *[...] de conversas, de diálogos. [...] de acordo com a sala.*

Tal ação segue os preceitos da reciprocidade, pois, o professor, compreende que o processo de construção das regras não é algo fechado e previamente definido, depende de situações específicas, demonstrando em sua fala: *[...]de acordo com a sala,* que as regras não

podem ser rígidas, podendo variar em função dos contextos das experiências dos envolvidos (ARAÚJO,2003).

Sua postura condiz com o preconizado nos PCNs (BRASIL, 2000), no qual cabe à escola pensar os valores morais, refletir sobre eles e não meramente impor e torna-los fruto do hábito.

Por meio das respostas do professor 4 com relação a sanção aplicada na ruptura de quebras foi possível verificar que ele faz uso da sanção de reciprocidade, pois ele dialoga com os alunos diante dos conflitos tentando conscientizá-los das consequências dos atos, responsabilizando-os por suas ações.

O diálogo é uma ferramenta importante para esse professor, pois constrói as regras por meio dele e, na ruptura das mesmas, faz uso dele para buscar restabelecer o vínculo quebrado.

Em suas respostas evidencia-se que há uma instancia gradual de sanção, porém não ficou claro se os alunos têm essa compreensão no momento da construção das regras, somente com uma entrevista com os mesmos poderíamos compreender tal fato.

Dessa forma o diálogo utilizado pelo professor na construção e no uso das sanções sugere reciprocidade, porém não fica claro, pois as diretrizes das sanções de reciprocidade e construção de regras estão ausentes.

La Taille (2006) define cooperação como acordo, diálogo, envolvimento e compromisso. Dessa forma o diálogo usado pelo professor demonstra essa cooperação e assim reciprocidade, mas é preciso que tenha uma conotação de mediação de conflitos, pois os mesmos são necessários por promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual. A descentração de sua perspectiva para considerar a perspectiva de outra pessoa, iniciado pela confrontação de seus desejos e ideias com os de outros, desencadeia esse processo (PIAGET,1932/1994).

Para promover um ambiente cooperativo, o educador necessita de regras comuns, construídas coletivamente. DeVries e Zans (1998/2008) relatam o estabelecimento de regras como uma oportunidade clara para o exercício da autonomia e descreve dez diretrizes para a condução de discussões sobre este estabelecimento.

Essas diretrizes englobam evitar a palavra regra, direcionando o estabelecimento das regras como resposta às necessidades emergidas no contexto de sala de aula, salientando as razões das mesmas, aceitando as ideias, palavras e organização dos educandos, guiando-os para regras sem “nãos”, cultivando a cultura de que regras podem ser mudadas quando forem inconvenientes ao bem comum, responder com persuasão, ou seja, por meio de argumentos

lógicos e consistentes, desenvolver um procedimento pelo qual todos possam concordar com as regras e salientar que os professores também devem seguir regras.

Nessas diretrizes para a construção das regras um ponto é fundamental, desenvolver um procedimento pelo qual todos possam concordar com as regras, pois assim elas serão cumpridas. Talvez uma pesquisa mais detalhada na forma como culturalmente as regras são entendidas pelos alunos possa justificar as sucessivas rupturas.

Na Entrevista 5, o professor em suas respostas: [...] *no primeiro dia do ano letivo eu passo os combinados para os alunos em sala de aula.* Mostra chegar com as regras prontas na classe e informar tudo aos alunos, caracterizando a categoria Regras Construídas pelo Professor, promovendo um ambiente com poucas trocas de pontos de vista, distante de favorecer a autonomia moral (LA TAILLE, 2006).

Na sequência ele relata que o trabalho tem que ser feito desde o início do ano com os alunos novos: [...] *o aluno que está chegando, aí tem que ser feito um trabalho desde o começo com eles.* Cabe ressaltar que em um ambiente sociomoral, as regras e combinados devem ser trabalhados, discutidos e revistos, durante todo o ano coletivamente e não apenas com os novos. Dessa forma a regra enquanto limite, deve ser ressignificada constantemente para ser compreendida e respeitada.

Na sequência da entrevista, o professor relata não trazer nada pronto, que vai conversando e conhecendo os alunos [...] *nada pronto. [...] vou conversando com eles e vou conhecendo eles.* Seria necessário investigar mais em que momentos ou situações de convivência social ou didáticas (PINTO,2003) este entrevistado busca construir as regras no coletivo, visto que no início da entrevista respondeu que passa os combinados prontos.

Anteriormente, quando questionado sobre as sanções que aplica na ruptura das regras – Questão 2 - o mesmo apresentou a sanção expiatória como resposta, ao relatar que: *Eu tiro ele do [local da aula]. Eu retiro ele do [local da aula].* O professor não evidencia em quais situações aplica esse tipo de sanção, apesar de salientar o uso da sanção expiatória.

Dessa forma fica evidenciado que a falta de sistematização no processo de construção e aplicação das regras e combinados, pode desencadear a sanção expiatória.

As respostas da Entrevista 6 vão ao encontro da Categoria Regras Construídas pelo Professor: [...] *no primeiro contato com os alunos, eu costumo colocar as cartas na mesa. Eu faço uma roda de conversa e dentro do [espaço da aula] que é específico, eu coloco o que*

pode e o que não pode fazer dentro do [espaço da aula], por exemplo, não pode entrar com chiclete, com bala, pirulito...

O docente afirma realizar roda de conversa, espera-se que seja um momento de troca de ideias entre os alunos na sala de aula. O que sugere a presença Categoria Regras Construídas no Coletivo, porém, age de forma heterônoma, com respeito unilateral (ele cria as regras, informa e cabe aos alunos as acatarem).

O entrevistado justifica o rigor às regras: *porque é prejudicial ao [local], né? Ao equipamento, muito cuidado com o equipamento, porque são equipamentos caros que não dá para se comprar todo dia. Então, eu fico... a minha cobrança maior é nesse sentido, como se portar como sentar na frente do [equipamento], tem toda uma postura correta de se fazer. Ele não pode sentar na frente do [equipamento] como ele deve fazer na casa dele, com a perna para cima, suco do lado. Aqui não, aqui não pode. Tem certos procedimentos que tem que ser assim, meio que uniformes, não posso 'abrir mão' para ninguém.*

O fato das aulas acontecerem em um local que exige cuidados específicos, como por exemplo, o líquido distante do equipamento, propicia situações problematizadoras concretas aos professores e alunos para refletirem e elencarem as regras de uso da sala coletivamente. Neste ponto o professor poderá ajudar a criança entender a importância da regra, a identificar os limites e oferecer recursos para sua superação, como sugere La Taille (2006).

Quando entrevistado – Questão 2 – sobre a sanção aplicada na quebra das regras de sala de aula, a resposta é expiatória, o que converge com a resposta inicial da forma de construção das regras - alicerçada por recompensa e punição: *no [local de aula], eles vão fazer o que eu estou pedindo para fazer, né? Se fizer outra coisa eu simplesmente desligo o [recurso da aula]. Não vai mais. Vai fazer o que eu quero, não o que eles querem. Mas eu tenho um combinado com eles assim. A vida é uma troca. No [local de aula], a última aula do mês, por exemplo, eu combino de ser livre. Livre no sentido de, quer dizer, dentro daquilo que eles podem [fazer]. Geralmente são jogos pedagógicos. Então, livre, mas com a rédea na mão [risos]. Eles não podem ir aonde eles querem ir. “Vocês vão na casa de vocês! Isso aqui é uma escola, o [local] é pedagógico, então, tem que seguir as regras da... os parâmetros que são colocados, porque se cada um fizer o que bem entende, ninguém chega a lugar algum!”*

As respostas do professor sugerem, também, a busca de um ambiente propício a aprendizagem, reconhece que para tal há a necessidade de limites serem colocados, porém não evidencia o conhecimento da importância da construção coletiva das regras, bem como do

diálogo como mediação na solução de conflitos e autonomia moral, fundamental para um ambiente sociomoral (LA TAILLE, 2006).

Na Entrevista7, as respostas mostram a importância das regras para o convívio social na sala de aula e que estas estejam articuladas as da escola[...] *o que tem de regra da escola, eu obedeço.*

As respostas do professor se alocam na categoria Regras Construídas pelo Professor: [...] *em primeiro dia de aula, eu já falo mais ou menos o que eu gosto e o que eu não gosto e como é que é.*

Esse primeiro momento poderia oportunizar a discussão do professor com a sala sobre a importância dessas regras a fim de proporcionar a apropriação das mesmas pelos alunos. Além de especificar o princípio do gostar ou não gostar diante das situações que exigem o uso da regra a fim de que a existência da mesma não seja compreendida pelo bel prazer da autoridade.

Em seguida, responde: [...] *e aí a gente acaba construindo sempre.* Alocando-se a categoria das Regras Construídas no Coletivo.

O professor, em sua resposta, apresenta as regras básicas, permeando a categoria Regras Construídas pelo professor: [...] *em primeiro dia de aula eu já falo mais ou menos o que eu gosto e o que eu não gosto e como é que é,* e a categoria das Regras Construídas no Coletivo: [...] *e aí a gente acaba construindo sempre.*

A construção de regras está intimamente vinculada à construção da moral, portanto se se almeja a autonomia, considerando moral como constituinte de um sistema de regras elaborado pela própria sociedade com a finalidade de reger a conduta da coletividade, esse preceito precisa ser compreendido pelos envolvidos para que seja respeitada e modificada, como demonstra a fala do professor caracterizando sua prática: [...] *e aí a gente acaba construindo sempre,* quando o bem do coletivo assim necessitar (PIAGET, 1932/1994), promovendo a reciprocidade e a autonomia moral.

As regras precisam ser construídas cuidadosamente e coletivamente, pois elas interferem na qualidade das relações interpessoais, porém é de supra importância que sejam levados em conta aspectos como: estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno, etapa do desenvolvimento moral, conhecimentos prévios e sua cultura. A experiência do professor no que se refere as necessidades da faixa etária devem ser levadas em consideração, porém a forma como serão estabelecidas dependerá da reciprocidade (o professor cria situações nas quais o aluno irá sugerir a regra, sem a necessidade de sua imposição), ou, do autoritarismo,

como apresentado nessa fala: [...] *em primeiro dia de aula eu já falo mais ou menos o que eu gosto e o que eu não gosto e como é que é*, no qual o professor traz a regra pronta e a impõe.

A relação existente entre as regras e os valores está no desenvolvimento do juízo moral, salientado por Menin (2010), relatando a importância da compreensão de que os valores são ensinados na convivência com o outro, nas ações, nas práticas e nas relações sociais, promovendo o respeito mútuo ou a heteronomia.

No caso da quebra das regras, segundo a resposta do professor (Questão 2), ele faz uso da sanção de reciprocidade de exclusão, com chance de readmissão e apropriação de causa e efeito da ruptura da regra.

Dessa forma as respostas do professor evidenciam uma busca por um ambiente sociomoral e, para tal, acaba em sua prática adotando ações que permeiam a imposição e a reciprocidade.

Na Entrevista 8, a categoria Regras Construídas no Coletivo é identificada, segundo a resposta do professor quando questionado sobre a construção das regras em sala de aula: *primeira coisa que fazemos são as regras. Tem as regras gerais da escola e tem o que nós chamamos de combinados no sexto ano, para ficar uma palavra mais suave, e nós fazemos esses combinados e eles, alguns seguem outros não.*

Fica evidenciada na resposta do docente uma ação de reciprocidade na construção das regras, porém, na sequência de sua resposta, relata que alguns alunos as seguem e outros não. O que pode indicar que a apropriação do sentido da regra não está clara para os discentes, bem como, é característico dessa idade (aproximadamente 11 e 12 anos), por estarem na fase de transição da heteronomia para autonomia e não compreenderem a regra como bem comum, quando esta não lhes interessa, não as seguem, fazendo apenas o que lhes é conveniente. O fato de não serem seguidas por todos tira sua importância e valor como bem coletivo. Ressaltando a importância da intervenção docente para o desenvolvimento da autonomia moral.

O professor quando questionado sobre qual sanção aplica nas rupturas – Questão 2, mencionou a reciprocidade por promover o diálogo para compreensão e apropriação da importância da regra. Fazendo uso desse tipo de sanção, o docente poderá facilitar a apropriação das regras de quem não as atende.

O encorajamento a apropriação das consequências lógicas pelas crianças deve ocorrer, de forma que os problemas devem ser discutidos com o grupo e as opiniões acerca do que

fazer surjam das crianças com o intuito de prevenir ocorrências futuras e reforço a importância da regra para a convivência social (DEVRIES; ZANS, 1998/2008).

Na sequência o professor prossegue: *Não faço no primeiro dia não. Eu os deixo à vontade e vou estudando como é cada um deles. Tem classe que eu não preciso colocar as regras. [...] tem outras que eu tenho que ser mais assertiva e conduzir ali, bem apertadas as rédeas na mão. Mas, geralmente, na segunda semana eu já tenho um panorama geral da sala e aí que eu vou construir as regras com eles.*

Nessa fala, a ação de reciprocidade se evidencia, pois, o professor vai interagindo com os alunos, e constrói as regras de acordo com a necessidade por meio das conversas com o grupo, evidenciando que as regras precisam ser construídas cuidadosamente e coletivamente, pois elas interferem na qualidade das relações interpessoais, levando-se em conta aspectos como: estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno, etapa do desenvolvimento moral, conhecimentos prévios e sua cultura (PIAGET, 1932/1994).

E o professor prossegue relatando: *é a partir de conversa dentro do que a escola pede, dentro do regimento interno da escola, [...] aí vamos discutindo ponto a ponto, inclusive quando eu vou analisando a postura de certos alunos, quando eu escuto a regra e chamo-os para dizer o que acha disso o que acha daquilo. Eu acho muito importante você trazer o aluno para discutir a regra que ele mesmo infringe.*

Dessa forma reforça promover a Construção Coletiva das Regras e conclui demonstrando em sua fala encorajar a apropriação das consequências lógicas pelas crianças por meio da discussão dos problemas com o grupo e do ouvir as opiniões acerca do que fazer em cada situação com o intuito de prevenir ocorrências futuras, o que vai ao encontro dos estudos de DeVries e Zans (1998/2008):

Na construção das regras na Entrevista 9, o professor traz em suas respostas com relação à construção das regras, que inicialmente as Regras são Construídas pelo Professor e, de acordo com a compreensão por parte dos discentes de onde podem chegar, fazem a ampliação das mesmas, convergindo para as Regras Construídas no Coletivo. Mostra também preocupação com o cumprimento das mesmas: *eu já elenco e falo: “as atitudes são essas! ”. Eu já trago isso pronto. [...] porque aí vai entrar uma coisa que é a minha visão de mundo sobre o que é correto, é certo, e eu não vou fugir disso [...] no início começar com essas regras mais tradicionais e mostrar para eles onde nós podemos chegar e fazer com que essas regras cresçam, se adaptem. [...] pressuposto dos combinados àquela regra, você participou, então, você tem que seguir.*

Nessa resposta as Regras Construídas pelo Professor ficam evidenciadas à medida que o docente não promove a construção das regras no coletivo e sim as apresenta ao grupo, tendo por referência sua experiência, decidindo o que é melhor em uma posição de adulto responsável, justificada no seu ponto de vista quanto ao que é correto (LIMA, 2012; TAVARES *et al.*, 2016).

A compreensão da existência da regra e a apropriação de seu significado como algo construído coletivamente buscando o bem geral ajudará no desenvolvimento da autonomia moral, importante em decorrência da fase de desenvolvimento no qual os alunos de sexto ano se encontram (PIAGET, 1932/1994).

A resposta sugere que talvez o professor esteja tentando usar as dimensões educacionais propostas por La Taille (2006), os limites de transposição que precisam ser estimulados por educadores, no sentido de superar os limites anteriores inculcados durante a infância e os limites de respeito os quais são aceitos quando há o desejo de viver bem ou deixar os outros viverem.

Na sequência o professor relata: *As regras e combinados partem do que eu acho, mas que tipo de valor moral eu como professor vou ensinar, são os valores que a sociedade necessita o que ela tende por certo e errado.*

A resposta do professor converge para os estudos de Lima (2012), Tavares *et al.* (2016) que consideram os valores como critérios de orientação que guiam ações e expressam cognitivamente as necessidades básicas. Porém as formas de adesão a esses valores dependem do juízo moral emitido frente a dilemas analisados de acordo com a perspectiva social (como as pessoas vêm as outras, como fazem a interpretação de seus próprios sentimentos e pensamentos e como consideram o papel e o lugar que ocupam na sociedade), ocorrendo sob três perspectivas: individualista ou egocêntrica, sociocêntrica (centrada nas relações grupais) e a chamada moral (descentrada, baseada em contratos democráticos, coletivos). Segundo os autores a maioria dos docentes apresentam uma perspectiva social sociocêntrica,

A autonomia moral, segundo Piaget (1932/1994), não é pensar e agir de forma individual, mas pensar e agir sobre as regras a partir do respeito pelo outro e por si mesmo (respeito mútuo), partindo de princípios morais, avaliando as regras de acordo com cada situação. Para La Taille (2009, p.227) o indivíduo se transforma em objeto de conhecimento cada vez mais refletido quando está conquistando a autonomia moral, e “os princípios ganham paulatinamente primazia em relação às regras, os equacionamentos e a sensibilidade moral se sofisticam, e a liberdade de pensar e de agir se amplia.”

Quando questionado quanto as sanções que ele aplica na ruptura das regras (Questão 2), o professor mencionou a reciprocidade, fazendo uso do diálogo e da mediação. Assim sendo, esse sentimento de obrigatoriedade de agir por parte do docente (interiorização de limites, inculcados por forças exteriores ao sujeito) é consequência de uma educação moral que “coloca” limites (LA TAILLE, 2006).

A autonomia moral corresponde à superação da heteronomia. Nesse sentido, o respeito, unilateral e o mútuo apresentados pelo professor, são imprescindíveis para o desenvolvimento da moralidade. Ou seja, as relações assimétricas são inevitáveis e necessárias em determinados momentos do desenvolvimento moral, sem perder de vista o coletivo, principalmente na fase de desenvolvimento no qual os alunos de sexto ano se encontram – heteronomia - (PIAGET, 1932/1994).

Na Entrevista 10 ao responder como são construídas as regras em sala de aula, o professor explica: *Sempre na primeira semana [...]. Eu converso [...] não chego a falar assim: “as regras são essas! Assim, assim, assim...”. Eu falo algumas coisas são importantes como a coisa do respeito. [...] aí conforme as coisas vão acontecendo eu já vou explicando. [...] vou conforme vão surgindo as regras, [...] não de uma maneira que eu pare e diga: “as regras são ...”, é mais no decorrer, conforme vai acontecendo [...] tendo um acordo nosso.*

As respostas demonstram as Regras Construídas no Coletivo, por meio do diálogo, da reciprocidade. O professor destaca a importância do respeito e conforme a situação se apresenta, as regras vão sendo construídas e acordadas. Ou seja, aproveita as situações para construir à regra dentro do que ocorre em sala de aula e assim dar sentido moral as mesmas (VINHA, 2000).

As regras e combinados são transmitidos em inúmeras situações que ocorrem no cotidiano escolar, o que proporciona ao professor trabalhar com a moralidade, mesmo sem priorizá-la, pois, este é um aspecto intrínseco às relações pessoais.

Ao relatar: *é mais no decorrer, conforme vai acontecendo [...] tendo um acordo nosso.* Ele reforça a reciprocidade de suas ações por permitir que as crianças participem da tomada de decisões das regras de seu convívio, por meio da cooperação, promovendo o desenvolvimento da autonomia moral.

As respostas para as sanções aplicadas na ruptura das regras (Questão 2), também mostram o uso do diálogo: *[...] eu costumo mais conversar, falar [...] chamar a atenção: “Não faça isso! ‘Gente, lembra aquela nossa conversa inicial?*

O diálogo usado na construção das regras, no momento em que a situação pede intervenção, mostra a importância da regra e promove a reflexão quanto a necessidade da mesma para o convívio social (VINHA *et al.*, 2016). Desencadeando uma relação existente entre as regras e os seus valores, auxiliando o desenvolvimento do juízo moral (MENIN, 2010).

A regra é construída, segundo o professor, visando o convívio social harmonioso. Cabe salientar, que essa compreensão da existência da regra e a apropriação de seu significado como algo construído coletivamente buscando o bem geral são fundamentais para a aquisição da autonomia moral (PIAGET, 1932/1994).

Na Entrevista 11, a resposta do professor com relação a construção das regras em sala de aula é: *normalmente nos primeiros dias de aula. No início do ano há conversa com a sala. Eu coloco como eu gostaria que fosse o andamento do ano [...] no meio do caminho também. Você vai conhecendo melhor o perfil da sala e algumas regras têm que ser mudadas.*

Em sua fala o professor demonstra que logo no início do ano ele conversa com a sala passando o que ele considera importante, ou seja, primeiramente ele traz as regras iniciais prontas, caracterizando a categoria das Regras Construídas pelo Professor.

Dessa forma as regras são também construídas ao longo do ano e podem ser modificadas, conforme a situação visando o bem coletivo, porém não fica evidente se são construídas coletivamente, característica predominante para autonomia moral - criar e legislar as próprias regras, sem perder de vista o coletivo (LA TAILLE, OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Quanto as sanções aplicadas na ruptura das regras (Questão 2), o professor evidencia fazer uso de sanção expiatória e de reciprocidade, convergindo com a forma da construção das regras, primeiro apresenta as iniciais e vai mudando conforme as necessidades sem deixar evidente a participação do grupo nas mesmas.

A idade dos alunos (aproximadamente 11, 12 anos) e o novo contexto escolar do sexto ano – mudança de escola, quantidade maior de professor entre outros – requer um trabalho sistemático de construção de regras que é mais propenso ao sucesso se realizado na escola como recomenda Tavares *et al.* (2016). Nesse sentido, o respeito, unilateral e o mútuo do professor, são imprescindíveis para o desenvolvimento da moralidade. Ou seja, as relações assimétricas são inevitáveis e necessárias em determinados momentos do desenvolvimento moral, sem perder de vista o coletivo (PIAGET, 1932/1994).

Sempre atento ao grupo, o professor pode proporcionar o desenvolvimento moral por meio de discussões, argumentações e reflexões a respeito das situações de socialização, incentivando a cooperação entre os alunos, como afirma Bonals (2003). No entanto, se o aluno compreende, mas não atende a regra, o educador deve intervir destacando a necessidade de atender a regra, ciente que a fase em que esse educando se encontra – passagem da heteronomia para autonomia – exige o compromisso do educador com a questão da responsabilidade e o convívio social com o olhar no coletivo para conseguir despertá-lo para o respeito mútuo e o consequente desenvolvimento da autonomia moral.

Após análise das respostas dos professores foi possível identificar que quatro dos entrevistados constroem as regras de forma cooperativa, promovendo a reciprocidade, compondo a categoria das Regras Construídas no Coletivo (E1; E4; E8; e E10).

Três das entrevistas convergiram para a categoria das Regras Construídas pelo Professor, na qual o professor apresenta as regras prontas e solicita que os alunos as sigam (E2, E3, E6).

Quatro das entrevistas compõem as categorias Regras Construídas pelo Professor e Regras Construídas no Coletivo (E5, E7, E9; E11).

Três entrevistados demonstram que grande parte dos procedimentos adotados por eles pode não favorecer a efetivação das finalidades propostas, pois são práticas impositivas para ensinar justiça enfocando resolução de conflitos e não a elaboração da regra (COUTO; ALENCAR, 2015).

Dessa forma verifica-se que a maioria dos professores relatam que a construção das regras é coletiva por meio da cooperação e fazem uso do diálogo, da mediação e da reciprocidade promovendo um ambiente sociomoral propício ao desenvolvimento da autonomia. Em suas respostas fica notório que as práticas de sala de aula são empíricas, baseadas em suas experiências.

Observa-se na pesquisa que os professores entrevistados, que responderam com Regras Construídas no Coletivo (Questão 3), quando há rupturas de regras sancionam seguindo os princípios da reciprocidade. Tal fato evidência um ambiente sociomoral propício ao desenvolvimento da autonomia moral dos educandos.

As respostas dos entrevistados categorizadas nas Regras Construídas pelo professor (E3; E2; E6) evidenciaram em suas respostas que nas rupturas usam as sanções expiatórias (E2; E6) e o Entrevistado 3 relatou o uso da sanção de reciprocidade.

De forma semelhante as respostas dos docentes categorizadas como Regras Construídas pelo Professor e Coletivamente (E7; E9; E11) ao responderem como lidam com a ruptura das regras os Entrevistado 7 e 9 relatam o uso de sanções de reciprocidade, por outro lado, o Entrevistado 11, segundo sua resposta, usa tanto a sanção expiatória (na ruptura de regras de convivência aluno-professor) quanto a de reciprocidade (na ruptura de regras didáticas e de convivência aluno-aluno).

Os docentes seguem uma linha de trabalho com princípios que norteiam suas ações de forma coerente com o que acreditam ser correto. Formações que orientassem quanto a importância da reciprocidade para autonomia moral associada a importância da mediação em sala de aula com práticas que estimulem e apoiem os discentes nessa etapa do Ensino Fundamental promoveriam mais ações e um processo mais tranquilo tanto para discentes quanto docentes.

O trabalho sistemático para promoção da autonomia moral nos alunos de sexto ano do ensino fundamental é incessante, pois os discentes ainda agem na heteronomia, na perspectiva egocêntrica, sendo assim as regras que não lhes interessam acabam não sendo atendidas cabendo nova intervenção do professor, lembrando constantemente, por meio do diálogo e da mediação dos conflitos, a importância das regras para o coletivo e, assim promovendo o ambiente sociomoral, o que os professores pesquisados, em sua maioria, relataram fazer.

Por ser o ambiente sociomoral todas as relações interpessoais formadoras das experiências escolares das crianças, incluindo as relações com o professor, com outras crianças, com os estudos e com regras, a forma como são construídas essas regras e as sanções aplicadas na ruptura das mesmas irão influenciar diretamente para o alcance da autonomia moral (DEVRIES; ZANS, 1998/2008).

A escola precisa de trocas entre os docentes, para ajustar ações de reciprocidade, e formação, oferecendo aporte teórico que respalde e dê segurança para o docente em sala de aula pois, o ambiente sociomoral no sexto ano do ensino fundamental poderá promover uma escola formadora de cidadãos autônomos moralmente.

Dessa forma as crianças que não são estimuladas a refletir sobre as regras e a apropriarem-se do seu sentido para o bem coletivo, permanecerão na heteronomia aguardando leis, sendo justas ou não, para obedecerem ou rebelarem-se ou até mesmo buscando formas de burlá-las.

As regras são ensinadas na convivência com o outro, nas ações, nas práticas por meio das relações sociais. Tornam-se importantes porque envolvem valores que definem sua finalidade, ou seja, os seus limites, sua validação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador por meio de sua prática docente poderá ou não auxiliar na construção do ambiente sociomoral em sala de aula. A prática docente neste estudo foi focada em como as regras e combinados são lidados na sala de aula, buscando identificar quais são as regras mais quebradas, sua construção e rupturas.

As regras mais quebradas na sala de aula, segundo os participantes foram as de convivência social seguidas das didáticas. Primeiramente as regras de convivência social voltadas à relação aluno-aluno, no que se refere a um colega não ouvir o outro, ocorrências de brigas e ofensas por meio de insultos. Os professores destacam a necessidade de respeito mútuo entre os alunos. A regra de convivência social na relação aluno-professor foi citada, também, como a mais quebrada, em que o educando não atende ao que é solicitado pelo educador – sai durante a aula, fala junto com o professor e desafia a autoridade docente.

As regras didáticas - voltadas à quebra do contrato pedagógico no que tange aos afazeres escolares para a efetivação do ensino e aprendizagem - foram a menos citadas pelos professores. Entre elas estavam: não fazer atividades em aula, não trazer a lição feita, silêncio em provas, silêncio durante as explicações e a leitura.

Verificou-se a maioria dos entrevistados trabalham com as sanções de reciprocidade quando os alunos quebram as regras em sala de aula, alguns com as sanções expiatórias e outros tanto aplicam a sanção expiatória como as de reciprocidade. Os professores que trabalham com ambas as sanções, observou-se que o uso da sanção expiatória está voltado as rupturas das regras de convivência social aluno-professor e a sanção de reciprocidade com as rupturas das regras didática e convivência aluno-aluno. Tal fato pode ser relacionado a perspectiva heterônoma do professor em relação ao aluno, na qual o educando deve obediência ao mais velho e respeito inquestionáveis, sem precisar dar oportunidades dessa apropriação - o que poderia ocorrer por meio das sanções de reciprocidade.

Verificou-se que quatro dos professores afirmaram que a construção das regras é no coletivo de forma participativa, ou seja, de reciprocidade com a cooperação dos discentes. Outros três professores trazem as regras prontas e os alunos devem atendê-las. Outros quatro trazem regras prontas e também, constroem com a classe. Salienta-se que os educandos nessa idade de aproximadamente 11/12 anos estão na fase de desenvolvimento moral de heteronomia, sendo assim precisam de regras claras para continuar no processo de desenvolvimento da autonomia moral, cabe ao professor conseguir que os alunos sejam

capazes de questionar, de propor e, ao ouvi-los, mediar o processo demonstrando a reciprocidade envolvida.

A ruptura das regras está associada a falta de compreensão da consequência da quebra para si e para o todo, lembrando que os alunos de sexto ano ainda agem na heteronomia e suas ações muitas vezes são egocentradas, o que pode justificar o não atendimento das regras que não lhes interessam, nesse caso as atividades escolares em grupo são aconselhadas por promoverem com mais efetividade a construção moral, pois, provocam a cooperação e a descentração, duas das principais condições para o desenvolvimento moral.

A maneira como as regras na escola têm sido trabalhados e como estão sendo construídas, segundo os professores, se difere dentro de uma mesma unidade educacional, soma-se ao fato de esses alunos virem de outra escola com uma dinâmica de funcionamento voltada as características das crianças do Ensino Fundamental I, o que suscita a necessidade de uma consolidação, reflexão, dos princípios das regras para clareza de quais são, o que representam individualmente e no coletivo e porque atendê-las.

Quando as formas de lidar com as regras oscilam, o aluno que convive com vários professores, possivelmente, testará todos para agir, sem evidenciar que o limite proposto pelas regras serve para garantir o direito de todos à aprendizagem, bem como para a construção da autonomia moral, do respeito a si, ao outro pelo bem de todos. Os motivos dos educandos atenderem as regras no que depende da confiança mútua, do respeito pelo outro, ou seja, do processo de construção de regra moral da criança, a equipe docente precisará investir ações promovendo a reciprocidade, caso contrário o cenário apresentado continuará sendo de queixas, pois o ambiente sociomoral, tão almejado somente ocorrerá em algumas aulas nos quais mais que o respeito a regra, a relação afetiva entre o docente e o aluno o promoverá.

Foi possível observar que os docentes em suas práticas trazem um conhecimento empírico das práticas que adotam, necessitam de um conhecimento mais sistematizado e específico sobre desenvolvimento moral para lidarem nas diferentes situações de conflito que permeiam o ambiente de sala de aula, destacam em suas falas que tentam agir em prol do respeito à regra e ao próximo.

Os docentes entrevistados lidam com as regras em uma pluralidade de ações. Trouxeram em suas respostas sanções expiatórias e de reciprocidade, um mesmo professor faz uso de uma sanção ou de outra de acordo com o tipo de ruptura. Alguns trazem as regras prontas outros constroem.

Nesse sentido, é fundamental que o trabalho docente promova práticas condizentes com o que se espera da escola - se o desejo é de uma sala de aula onde o respeito às regras e

às pessoas prevaleçam, não se pode apenas exigir ou ficar no desejo que os alunos tenham uma postura de respeito, o educador enquanto autoridade deve priorizar o respeito mútuo promovendo as reflexões e ações necessárias aos alunos sobre a importância do outro e do coletivo.

O ambiente sociomoral é aquele no qual os professores respeitam os alunos como pessoas de emoções, ideias e opiniões, usam sua autoridade de forma contextualizada, fazem uso de seu poder quando muito necessário, pois optam por oferecer oportunidade dos educandos construir suas reflexões, respeito por si mesmas e pelos outros, a formação docente precisa ser efetiva promovendo estudos e ações na área da moralidade.

Para realizar um trabalho voltado ao processo de construção e apropriação das regras coletivamente, cada professor age de acordo com sua experiência, as diretrizes das regras não são claras, dessa forma os alunos que estão chegando nesse ambiente novo, com uma dinâmica mais complexa - maior número de professores, trocas de aulas – nessa fase de transição da heteronomia à autonomia acabam mantendo comportamentos de cálculo de risco com relação às regras de cada docente e as sanções;

Caso o aluno não compreenda a regra por seu princípio, ele terá que compreender que está em um espaço com regras, pois precisam ser atendidas para que o direito de todos seja garantido. Sugere-se que a coordenação escolar faça esta articulação com a equipe docente, para que a reciprocidade permeie o processo de construção e validação das regras nas salas de aula de sexto ano.

Recomenda-se continuar essa pesquisa, entrevistando os alunos desses professores sobre como que eles entendem as regras e combinados nessas salas de aula, dessa forma poderíamos compreender melhor a prática docente.

Dos resultados dessa pesquisa emergiu a proposta de um produto final, uma formação para docentes no trabalho que segue apresentado na sequência.

6 PRODUTO FINAL

Após pesquisa realizada em uma Unidade Municipal de Educação da Prefeitura de Santos-SP, por meio de entrevista realizada com os professores que ministravam aulas no sexto ano do Ensino Fundamental II, houve um compromisso de retornar aos docentes os resultados do estudo e levar uma proposta de intervenção.

6.1 Introdução

Para o desenvolvimento de um ambiente sociomoral, os discentes precisam transpor a heteronomia para atingir a autonomia, o que só é possível se houver intervenções adequadas, voltadas a reciprocidade e cooperação. Para tal, os docentes e profissionais da escola precisam constantemente rever e implementar práticas pedagógicas que promovam a autonomia moral nos educandos. Faz-se necessário a busca de conhecimentos que respaldem novas ações, oferecendo segurança e apropriação dos saberes.

Neste trabalho constam os objetivos, o produto desenvolvido e sugestões de leitura, bem como as referências que nortearam sua elaboração. Estas últimas culminam nas Referências desta pesquisa.

O Curso de Formação no Trabalho, produto final dessa dissertação, constitui-se em encontros mensais realizados no horário de trabalho coletivo dos docentes por 3 meses tendo por base o resultado da pesquisa relacionada à maneira como os professores lidam com as regras e combinados, culminando na produção de um *Ebook*.

Serão utilizados livros, palestras, artigos, vídeos nos encontros com o intuito de subsidiar teoria e prática sobre ambiente sociomoral, construção das regras, desenvolvimento da autonomia moral, reciprocidade e cooperação, diretrizes das sanções de reciprocidade, entre outros.

As discussões serão estimuladas fazendo desse momento de formação exemplo de espaço sociomoral no qual a cooperação e a troca de experiências serão relevantes.

Em cada encontro as dificuldades serão elencadas assim como as estratégias para intervenção. Os docentes terão mais um mês para aplicar as atividades propostas e tirar suas considerações para no encontro seguinte retomarem e reverem o que foi positivo e o que foi negativo para juntos buscarem aporte teórico que embase ações futuras.

O registro das práticas será estimulado e as discussões e estudos em torno da autonomia moral passarão a ser rotina nas horas de formação.

6. 2 Objetivos

6.2.1 objetivos gerais

Realizar um curso de formação em serviço sobre ambiente sociomoral em sala de aula para professores de uma escola pública de Santos-SP

6.2.2 Objetivos específicos

Promover reflexão e instrumentalizar os docentes em sanções de reciprocidade nas quais a cooperação entre alunos e professores auxiliarão o desenvolvimento da autonomia e consequente ambiente sociomoral em salas de aula do ensino fundamental.

Rever das práticas pedagógicas dos docentes para desenvolvimento de ações permeadas na reciprocidade em prol do desenvolvimento da autonomia moral discente.

6.3 Produto- Curso para Professores

Desenvolvimento moral e ambiente sociomoral no ensino fundamental – um olhar para a prática docente

Público Alvo:

Professores do Ensino Fundamental II, da rede municipal de Santos.

Número de cursistas

14

Tempo estimado

3 meses (4h/ quinzenais)

Carga horária

24 horas

Cronograma:

Introdução e Ambientação: 1º encontro

Contextualização: 1º encontro

Unidade I: 1º encontro

Leitura, discussão e preparo de Ebook: 2º encontro

Unidade II: 3º encontro

Leitura, discussão e desenvolvimento do Ebook: 4º encontro

Unidade III: 5º encontro

Avaliação e conclusão do Ebook: 6º encontro

Unidades Temáticas:

Introdução

Boas Vindas;

Apresentação pessoal;

Apresentação da Proposta do Curso;

Apresentação da Pesquisa de Mestrado na qual os docentes foram os pesquisados com os resultados da mesma.

Ambientação

Reconhecimento da necessidade que foi detectada por meio da pesquisa do rever das práticas por meio da troca de experiências e aprofundamento dos conhecimentos sistematizados referentes a temática.

Objetivos específicos da unidade: Reconhecer e familiarizar-se com as características da fase de desenvolvimento dos alunos dessa faixa etária (aproximadamente 10-12 anos);

Reconhecer as necessidades de familiarização do discente na etapa que estão iniciando no Ensino Fundamental II.

Contextualização

Apresentação do Curso;

Para início de conversa:

Apresentação de 2 vídeos de aproximadamente 8 minutos para elucidar sobre o desenvolvimento moral e a importância da mediação do professor nesse processo.

Objetivos específicos:

Apresentar a temática e a dinâmica do curso;

Compreender quem é o aluno de sexto ano, para poder aplicar os recursos práticos auxiliando no desenvolvimento moral;

Levantar conhecimentos prévios;

Unidade I – *A importância das regras e combinados para o desenvolvimento moral*

Objetivos específicos:

Compreender o que são regras e sua importância para o convívio social harmonioso;

Reconhecer a importância da construção coletiva de forma cooperativa para a compreensão e apropriação das mesmas por parte dos discentes;

Discutir que a regra é passível de mudanças desde que acordadas pelo coletivo e precisam ser cumpridas.

Discutir em grupo sugestões para construção das regras e combinados de forma cooperativa com os alunos.

Bibliografia Recomendada:

ARAÚJO, Ulisses F. *Escola, democracia e a construção de personalidades morais*. Educ. Pesqui. [on line]. 2000, v. 26, n.2, p.91-107.

CRESPO, Dinah. C. B. *O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos*. 2010. 165f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENIN, Maria. S. S., *et al.* Educação moral ou em valores nas escolas: concepções de educadores em escolas públicas brasileiras. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 8., 2010, Londrina. Anais... Londrina: Anped, 2010.

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

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética de Jean Piaget*, Porto Alegre: UFRGS, 2009. Semestral. Disponível em: <prolecnmus.ufrgs.br> acesso em: 01dez. 2015.

Produção do Ebook

Objetivos específicos:

Elencar as temáticas mais importantes sobre a importância das regras e combinados;

Discutir a melhor forma de registrar no Ebook;

Identificar experiências cooperativas facilitadoras do processo de construção de regras.

Bibliografia Recomendada:

Disponível em: <http://gustavofreitas.net/ferramentas-gratuitas-para-criar-e-book/> <Acesso em 11/04/2017>

Disponível em: <http://www.livrosdigitais.org.br/> <Acesso em 11/04/2017>

GIOVANI, Claire Margaret de Jesus. *A prática docente na construção de um ambiente sociomoral em sala de aula do sexto ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Práticas Docentes do Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Santos, SP, 2017.

Unidade II- *Tipos de sanções*

Objetivos específicos:

Compreender que a ruptura das regras exige sanções;

Identificar os tipos de sanções;

Discutir a importância da sanção de reciprocidade para auxiliar no processo de desenvolvimento moral;

Reconhecer as diretrizes que acompanham as sanções de reciprocidade.

Discutir formas de mediar conflitos em sala de aula.

Bibliografia Recomendada:

DEVRIES, Rita e ZANS, Bete (1998). *Ética na Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 2011.

MENIN, Maria. S. S.; BATAGLIA, Patrícia. U. R.; MORO, Adriano. Adesão ao valor de justiça entre crianças e adolescentes. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 56, p. 18-47, set. /dez. 2013.

MENIN, Maria. S. S. et al. Educação moral ou em valores nas escolas: concepções de educadores em escolas públicas brasileiras. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 8., 2010, Londrina. Anais... Londrina: Anped, 2010.

VINHA, Telma P; MORAIS, Alessandra de; TOGNETTA, Luciene R. P; AZZI, Roberta G; ARAGÃO, Ana M. F. de; MARQUES, Carolina De A. E; SILVA, Livia M F da; MORO, Adriano; VIVALD, Flávia M. de C; RAMOS, Adriana de M; OLIVEIRA, Mariana T. A; BOZZA, Thais C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v.27, n.64, p.96-127, jan. / abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222,qeae.v27i64.3747>> Acesso em: 05 nov. 2016.

Produção do Ebook

Objetivos específicos:

Elencar as temáticas mais importantes sobre os tipos de sanções;

Discutir a melhor forma de registrar o conteúdo no Ebook;

Identificar experiências facilitadoras no uso das sanções de reciprocidade.

Bibliografia Recomendada:

DEVRIES, Rita e ZANS, Bete (1998). *Ética na Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIOVANI, Claire Margaret de Jesus. *A prática docente na construção de um ambiente sociomoral em sala de aula do sexto ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Práticas Docentes do Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Santos, SP, 2017.

Unidade III – *Reverendo práticas*

Objetivos específicos:

Elencar práticas desenvolvidas pelo grupo durante o curso com aspectos positivos e negativos;

Discutir novas intervenções;

Refletir sobre a necessidade do estudo sistematizado das práticas pedagógicas na promoção do ambiente sociomoral em sala de aula;

Construir um horário semanal para troca de experiências e estudos relacionados ao tema.

Bibliografia Recomendada:

DEVRIES, Rita e ZANS, Bete (1998). *Ética na Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUCATTO, Lara. C. *Justiça restaurativa na escola: um olhar da psicologia moral*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

MELLE, Ana M. T; DIAS, Isabella C. A prática de assembleia de classe para a redução da indisciplina nas salas de aula do 5º ano do ensino regular. *Anais das Jornadas Transandinas de Aprendizaje, 2016*, p.56. Disponível em: <<http://unimes.br/jornadatrasandinas/wp-content/uploads/2016/10/ANAIS-DAS-XVI-JORNADAS-TRASANDINAS-DE-APRENDIZAJE-2016-3.pdf>>. Acesso em: 10/11/2016.

ZABALLA, Antoni. *Enfoque Globalizador e pensamento complexo – Uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VINHA, Telma P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras. FAPESP, 2000.

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

Conclusão do Ebook

Objetivos específicos:

Elencar as experiências mais significativas do curso;

Discutir a melhor forma de registrar o conteúdo no Ebook;

Identificar e registrar as intervenções elaboradas no grupo de docentes durante o curso em prol do desenvolvimento moral.

Bibliografia Recomendada:

AQUINO, Júlio G. A violência escola a crise da autoridade docente. *Caderno Cedes* v. 19 n. 47 Campinas Dec. 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002.

Acessado em 02 set. 2009.

AQUINO Júlio. G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus; 2000.

ARAÚJO, Ulisses. Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação: Fae, PPGE/UFP ol, Pelotas*, 31, p 115-131, jul. / dez. 2008.

Avaliação

Processual. Ao longo dos encontros será elaborado um *Ebook* compilando as experiências dos alunos e os textos selecionados pelos mesmos. Este ficará disponibilizado gratuitamente para consulta pública.

Além dos diálogos no grupo em que serão elencados os pontos positivos e aqueles que necessitam de maior aprofundamento para próximas formações.

Bibliografia Recomendada:

ARAÚJO, Ulisses F. *Escola, democracia e a construção de personalidades morais*. Educ. Pesqui. [on line]. 2000, v. 26, n.2, p.91-107.

Metodologia

Textos, leituras de artigos, livros, discussões em grupo, vídeos aulas, aplicações práticas dos temas discutidos e registro do observado. Bem como serão indicados sites para pesquisa relacionados ao tema.

6.4 Referências

AQUINO, Júlio G. A violência escola a crise da autoridade docente. *Caderno Cedes* v. 19 n. 47 Campinas Dec. 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002.

Acessado em 02 set. 2009.

AQUINO Júlio. G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus; 2000.

ARAÚJO, Ulisses. Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação: Fae, PPGE/UFP ol, Pelotas*, 31, p 115-131, jul. / dez. 2008.

ARAÚJO, Ulisses F. *Escola, democracia e a construção de personalidades morais*. Educ. Pesqui. [on line]. 2000, v. 26, n.2, p.91-107.

CRESPO, Dinah. C. B. *O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos*. 2010. 165f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DEVRIES, Rita e ZANS, Bete (1998). *Ética na Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIOVANI, Claire Margaret de Jesus. *A prática docente na construção de um ambiente sociomoral em sala de aula do sexto ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Práticas Docentes do Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Santos, SP, 2017.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 2011.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LA TAILLE, Yves de. *Uma interpretação psicológica dos limites do domínio moral: Os sentidos da restrição e da superação*. Educar, (19), p. 23-38, 2002. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2079/1731>> acesso em 9 nov. 2016.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LA TAILLE, Yves de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

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

LUCATTO, Lara. C. *Justiça restaurativa na escola: um olhar da psicologia moral*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

MELLE, Ana M. T; DIAS, Isabella C. A prática de assembleia de classe para a redução da indisciplina nas salas de aula do 5º ano do ensino regular. *Anais das Jornadas Transandinas de Aprendizaje, 2016*, p.56. Disponível em: <<http://unimes.br/jornadatrasandinas/wp-content/uploads/2016/10/ANAIS-DAS-XVI-JORNADAS-TRASANDINAS-DE-APRENDIZAJE-2016-3.pdf>>. Acesso em: 10/11/2016.

MENIN, Maria. S. S.; BATAGLIA, Patrícia. U. R.; MORO, Adriano. Adesão ao valor de justiça entre crianças e adolescentes. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 56, p. 18-47, set. /dez. 2013.

MENIN, Maria. S. S. et al. Educação moral ou em valores nas escolas: concepções de educadores em escolas públicas brasileiras. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 8., 2010, Londrina. Anais... Londrina: Anped, 2010.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética de Jean Piaget*, Porto Alegre: UFRGS, 2009. Semestral. Disponível em: <prolecnmus.ufrgs.br> acesso em: 01dez. 2015.

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

VINHA, Telma P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras. FAPESP, 2000.

VINHA, Telma P; MORAIS, Alessandra de; TOGNETTA, Luciene R. P; AZZI, Roberta G; ARAGÃO, Ana M. F. de; MARQUES, Carolina De A. E; SILVA, Livia M F da; MORO, Adriano; VIVALD, Flávia M. de C; RAMOS, Adriana de M; OLIVEIRA, Mariana T. A;

BOZZA, Thais C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v.27, n.64, p.96-127, jan. / abr. 2016. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.18222,qeae.v27i64.3747](http://dx.doi.org/10.18222/qeae.v27i64.3747)> Acesso em: 05 nov. 2016.

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

ZABALLA, Antoni. *Enfoque Globalizador e pensamento complexo – Uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda R; ALMEIDA, Abgail A. *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon*. Editora Loyola, 2007.
- ANDRADE, Jakeline A. *Ética docente: estudo sobre juízo moral do professor*. Porto Alegre: 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- AQUINO, Júlio G. A violência escola a crise da autoridade docente. *Caderno Cedes* v. 19 n. 47 Campinas Dec. 1998. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002.
 Acessado em 02 set. 2009.
- AQUINO Júlio. G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus; 2000.
- ARAÚJO, Ulisses. Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação: Fae, PPGE/UFP ol, Pelotas*, 31, p 115-131, jul. / dez. 2008.
- ARAÚJO, Ulisses F. *Escola, democracia e a construção de personalidades morais*. Educ. Pesqui. [on line]. 2000, v. 26, n.2, p.91-107.
- ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria A. (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).
- ARCHANGELO, Rosemeire M. R. *Sanção expiatória versus sanção por reciprocidade: estudo exploratório em dez classes de Ed. Infantil*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociência. Rio Claro: [s. n.], 2010. Disponível em:
 <repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90122/archangelo_rmr_me_rcla.pdf? > Acesso em: 04 mar. 2016.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981, segunda edição.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRIOUS, Alia; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria and BRANCO, Angela Uchôa. *Formação continuada do professor: desenvolvendo competência para a promoção do desenvolvimento moral*. *Psicol. Esc. Educ.* (impr) [online]. 2011, v. 15, n.1, p.90-99.
- BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica em: SCHWARZ, Lilian (org.) *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- BICUDO, Maria A. V.; MORAES, Joel. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos*. São Paulo: Moraes, 1994.
- BIONDI, R. *Saeb*. Brasília: MEC/SEF, 2008. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/básica/saeb> Acesso em: nov. 2016.

BONALS, Joan. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial. Brasília. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10 maio de 2016.

BRASIL. Secretaria da educação. *Normas Gerais de Conduta Escolar: sistema de proteção escolar*. Governo do Estado de São Paulo. FDE, 2009. Disponível em: < www.fde.sp.gov.br> Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. MEC. Brasília. Disponível em: < portal.mec.gov.br/dmdocumentsqrceb004_10.pdf> Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. P.131.

BRASIL. *Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BROTTO, Fábio O. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. São Paulo: Editora Projeto Cooperação, 2001.

CAMACHO, Luiza. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.1, p.123-140, 2001.

CAMPOS, Maria M. *A qualidade da educação sob o olhar dos professores*. São Paulo: Fundação SM; OEI, 2008.

CAMPOS, Maria M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan. / abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>> Acesso em: 21 maio 2016.

CARBONE, Renata. A.; Menin, Maria S. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, 2004, 2(30), 251-257.

CENTER FOR AND EMOTIONAL EDUCATION. Developed the comprehensive school climate inventory (CSCI). New York: CSEE, 2002. Disponível em: <<http://www.schoolclimate.org>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

COLOMBO, Terezinha F. S; DIAS, Carmen L. Desenvolvimento sócio moral no contexto escolar: uma experiência com crianças do ciclo I – Ensino fundamental. *Revista Psicopedagogia* 2010; 27 (82): 3-14. Disponível em: www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/215/v27n82a02.pdf. Acesso em: 03 nov. 2016

- CORTELLA, Mario S. LA TAILLE, Yves de. *Nos Labirintos da Moral*. 5.ed. São Paulo: Papirus, 2009. In: DEBARBIEUX, E. *Desafios e Alternativas: Violências nas escolas*. Brasil: UNESCO, 2003.
- COUTO, Leandra L. M; ALENCAR, Heloisa M. de. Educação Moral no ensino fundamental: prática docente de ensino da justiça. *Psico*. Porto Alegre, v.46, n.1, pp.90-100, jan. / mar. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico>
Acesso em: 15 out. 2016.
- CRESPO, Dinah. C. B. *O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos*. 2010. 165f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- DARIDO, Suraya C; JUNIOR, Osmar M. de S. *Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- DEBARBIEUX, Eric. *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- DEDESCHI, Sandra. C. C. *Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família*. 2011. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- DELORS, Jacques; EUFRASIO, José C. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998
- DEVRIES, Rita; ZANS, Bete (1998). *Ética na Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DICIO. Dicionário on line de Português. Disponível em <<http://www.dicio.com.br>> Acesso em: 14/03/2016.
- ENGUITA, Mariano F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FRANCO, Maria L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora; 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FRESCHI, Elisandra M; FRESCHI, Márcio. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Uruguai*. V. 8, nº18, julho-dez 2013. Disponível em: www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20_1.pdf Acesso em: 15 jan. 2017.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FURLANI, Lúcia. M. T. *Autoridade do Professor: Meta, Mito ou Nada Disso?* São Paulo: Cortez, 1995.
- GALLEGO, Andréa B. *Adolescência e moralidade: o professor que faz diferença/Andréa Bonetti Gallego*. Dissertação (mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006

- GALVANESE, Ricardo C. *Ética e Educação: o implícito moral da atividade pedagógica*. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Católica de Santos, 2008.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S; FRANCO, Francisco M. de M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 2011.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KOHLBERG, Lawrence. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- LA TAILLE, Yves de. *Uma interpretação psicológica dos limites do domínio moral: Os sentidos da restrição e da superação*. Educar, (19), p. 23-38, 2002. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2079/1731>> acesso em 9 nov. 2016.
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LA TAILLE, Yves de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- LA TAILLE, Yves de. *Formação Ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LATERMAN, Ilana. *Incivilidade e autoridade no meio escolar*. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação: Manifestos, lutas e utopias. 25, 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped; Florianópolis: UFSC, 2002
- LEGRAND, Louis. *Celestin Freinet*. Recife: Editora Massangana. 2010.
- LEME, Maria I. S. *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME, 2006.
- LIMA, Tiago. J. S. *Modelos de valores de Schwartz e Gouveia: comparando conteúdo, estrutura e poder preditivo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- LUCATTO, Lara. C. *Justiça restaurativa na escola: um olhar da psicologia moral*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.
- MANZINI, Eduardo J. *Entrevista Semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Departamento de Educação Especial, Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, Marília, 1990. Apoio: CNPQ.
- MARQUES, Tania B. I. *Do egocentrismo à descentração: à docência no ensino superior*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2005. Tese de Doutorado.
- MELLE, Ana M. T; DIAS, Isabella C. A prática de assembleia de classe para a redução da indisciplina nas salas de aula do 5ºano do ensino regular. *Anais das Jornadas Transandinas de Aprendizaje*, 2016, p.56. Disponível em: <<http://unimes.br/jornadatrasandinas/wp->

content/uploads/2016/10/ANAIS-DAS-XVI-JORNADAS-TRASANDINAS-DE-APRENDIZAJE-2016-3.pdf >. Acesso em: 10/11/2016.

MENIN, Maria S. S. *Pedagogia Cidadã, Cadernos de formação: Ética e Cidadania*. São Paulo: UNESP, 2004.

MENIN, Maria. S. S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MENIN, Maria. S. S. Representações sociais de injustiça em adolescentes de escolas públicas e particulares. *Psicologia da Educação*, PUC-SP, n. 14/15, p. 239-264, 2002.

MENIN, Maria. S. S.; BATAGLIA, Patrícia. U. R.; MORO, Adriano. Adesão ao valor de justiça entre crianças e adolescentes. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 56, p. 18-47, set. /dez. 2013.

MENIN, Maria. S. S. et al. Educação moral ou em valores nas escolas: concepções de educadores em escolas públicas brasileiras. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 8., 2010, Londrina. Anais... Londrina: Anped, 2010.

PAVÓN, Tahimí L. *Modelos organizadores y razonamiento moral: el sentimiento de culpa*. Tese de doutorado. Barcelona: Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona, 2002. Disponível em: <www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/.../88520>. Acesso em: 15 fev., 2016.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética de Jean Piaget*, Porto Alegre: UFRGS, 2009. Semestral. Disponível em: <prolecnmus.ufrgs.br> acesso em: 01dez. 2015.

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

PINTO, Neuza B. Contrato didático ou contrato pedagógico? *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 93-106, set./dez. 2003. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=789&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PUIG, Josep. M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. (A. V. Fuzzatto, trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

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

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. SME/DOT, 2007.

ROSSETO, Maria C. *A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor/ Maria Célia Rosseto*. Dissertação (mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SACRISTAN, José G; GÓMEZ, Ángel L. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval; *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v.5).

SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Violência nas escolas: incidência, causas, consequências e sugestões*. São Paulo: Udemo, 2001. Disponível em: <<http://www.siraque.com.br/site/pdf/viol-escola.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Violência nas escolas: o olhar dos professores*. São Paulo: APEOESP, 2013. Disponível em: <www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicações/.../violencia-apeoesp-web.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

TARDELLI, Denise D. *O respeito na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2003.

TAVARES, Marialva R; *et al.* *Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís*. Caderno de pesquisa. V. 46, n.159, p186-210, jan. /mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00186.pdf>> Acesso em 18 dez. 2016.

TOGNETTA, Luciene. R. P.; DOMICIANO, Cássia. A.; GRANA, Katiuska. M.; ROSSI, Renata; SAMPAIO, Valéria. C. S. *Um panorama geral da violência na escola... e o que se faz para combatê-la*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. (Desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros, 1).

TOGNETTA, Luciene. R. P.; VINHA, Thelma. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola*. 2 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

TRIVINOS, Augusto. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004. 224p

VASCONCELLOS, Celso. S. *(In) disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELOS, Mário. S. *Indisciplina no contexto escolar; estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio*. Apresentação de trabalho. Florianópolis: Anpep, 2005.

VILARRASCA, G. Sastre; MARIMÓN, M. Moreno; MAYOR, J. Hernandez i ALBA, G. Castellví. *Relacions interpersonals, educació moral i prevenció de la violència contra les dones*. *Revista Catalana de Psicologia [Societat Catalana de Psicologia]* vol 3, 2004, p.195-216. Disponível em: www.publicacions.iec.cat/front/repositor/pdf/00000003/00000091.pdf Acesso em 25 fev. 2016.

VINHA, Telma P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras. FAPESP, 2000.

VINHA, Telma P; MORAIS, Alessandra de; TOGNETTA, Luciene R. P; AZZI, Roberta G; ARAGÃO, Ana M. F. de; MARQUES, Carolina De A. E; SILVA, Livia M F da; MORO, Adriano; VIVALD, Flávia M. de C; RAMOS, Adriana de M; OLIVEIRA, Mariana T. A; BOZZA, Thais C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v.27, n.64, p.96-127, jan. / abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222,qeae.v27i64.3747>> Acesso em: 05 nov. 2016.

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

ZABALLA, Antoni. *Enfoque Globalizador e pensamento complexo – Uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXO A – Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE SÓCIO MORAL EM SALA DE AULA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador Responsável: Elisete Gomes Natário

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61477316.5.0000.5509

Submetido em: 29/09/2016

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA



ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Instituição

Esta pesquisa será realizada pela aluna *Claire Margaret de Jesus Giovani* do Curso de Mestrado Profissional da Universidade Metropolitana de Santos, localizada á Avenida Conselheiro Nébias, 532 – 5º andar – Bairro Encruzilhada /Santos, como uma das atividades que compõem seu aprendizado e formação profissional no curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, orientado pela Profª Elisete Gomes Natário. Segundo preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome em qualquer outro dado que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará em quaisquer danos, não caberá quaisquer bônus ou benefícios e não oferecerá nenhum risco à sua pessoa. A seguir, damos as informações gerais sobre esta pesquisa, reafirmando que qualquer outra informação que você desejar pode ser fornecida a qualquer momento pelo aluno ou pelo professor responsável.

Tema da pesquisa: A prática docente na construção de um ambiente sociomoral em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental

Objetivo: Identificar como os professores lidam com as regras e combinados em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Santos-SP.

Procedimento: Realização de uma entrevista com os professores.

Você tem total liberdade para recusar sua participação assim como solicitar exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo. Para tanto dirija-se ao endereço acima ou entre em contato com a Profª. Elisete profelisetenatario@gmail.com e pelo telefone (13) 3228-3400.

Agradecemos sua participação, enfatizando que a mesma contribuirá para a formação dos alunos e para a construção do conhecimento atual na área de Ensino.

Claire Margaret de Jesus Giovani

Profª Drª Elisete Gomes Natário.

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu _____, portador do RG _____, autorizo a utilização nesta pesquisa dados fornecidos por mim.

_____, ____ de _____ de 2016.

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores

Prezado (a) Senhor (a):

Contamos com sua participação na pesquisa, que tem como título: “A prática docente na construção de um ambiente sociomoral em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental”, cujo objetivo principal é *identificar como os professores lidam com as regras e combinados nas salas de aula do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Santos-SP*.

Para isto pedimos que participe de uma entrevista, que será gravada, guardada por cinco anos e depois será incinerada.

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

Salientamos que o senhor (a) tem a liberdade de recusar a participação ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

- Terá sua identidade mantida em sigilo;
- Não terá nenhum ônus financeiro nem danos;
- Não receberá nenhum benefício financeiro;

Destacamos que, a qualquer tempo, poderá retirar sua participação do estudo bastando, para tal, procurar a Prof^ª. Elisete no Departamento do Mestrado da UNIMES (Avenida Conselheiro Nébias, 532 – 5º andar – Bairro Encruzilhada/ Santos-SP - tel.: (13) 3228-3400, solicitando a exclusão.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.
Atenciosamente,

Prof^ª Dr^a Elisete Gomes Natário
Orientadora

Claire Margaret de Jesus Giovani
Estudante de Mestrado Profissional Práticas Docentes

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____,

Abaixo assinado, concordo com minha participação na pesquisa “A prática docente na construção de um ambiente sociomoral em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora CLAIRE MARGARET DE JESUS GIOVANI sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes desta participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Local e data _____ / _____ / _____

Nome: _____ Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE 1 – Pauta da Entrevista

Dados de Identificação:

Idade: _____ Sexo F M

Área de formação profissional: _____

Tempo de atuação na educação: _____

Tempo de atuação na UE: _____

Pauta da entrevista

- 1 - Identificar as regras que são quebradas com mais frequência pelos alunos do sexto ano em sala de aula;
- 2 - Tipos de sanções aplicadas pelo professor quando os alunos quebram as regras ou combinados em sala de aula;
- 3 - Como são construídas as regras em sala de aula.